

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Logiques d'engagement dans la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en
formation professionnelle (FP) chez des adultes québécois

par

Monia Ammar

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre ès sciences (M. Sc.)

Maîtrise en orientation cheminement de type recherche

Mai 2021

© Monia Ammar, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Logiques d'engagement dans la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en
formation professionnelle (FP) chez des adultes québécois

par

Monia Ammar

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Rachel Bélisle, professeure titulaire
Université de Sherbrooke

Directrice de recherche

Sabrina Dorceus, professeure adjointe
Université de Sherbrooke

Présidente du jury

Eddy Supeno, professeur agrégé
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Mémoire accepté le 27 mai 2021

SOMMAIRE

Tout comme au Québec, plusieurs États rendent accessibles aux adultes expérimentés qui ne détiennent pas le diplôme attestant leurs compétences, des dispositifs de reconnaissance, validation et accréditation (RVA) des acquis de l'apprentissage non formel et informel. C'est le cas de ceux de niveau équivalent à la formation professionnelle (FP) au Québec (Bélisle et Fernandez, 2018) donnant, ainsi, une opportunité d'obtenir un premier diplôme qualifiant qui favoriserait la mobilité, le maintien et l'insertion professionnelle des adultes (Werquin, 2010). Ainsi, ce premier diplôme qualifiant est « susceptible d'améliorer les conditions de vie » (Bélisle et Fernandez, 2018, p. 53) des adultes.

Toutefois, au Québec le nombre d'adultes ayant recours à la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), soit le dispositif québécois de RVA, en FP semble stagner depuis 2010 (MEES, 2015) et l'information passe souvent inaperçue lorsque des adultes visés par le dispositif envisagent d'obtenir le diplôme d'études professionnelles (DEP) (Mottais et Bélisle, 2019). Lorsqu'ils y sont exposés comme à celle sur le web, celle-ci ne met pas toujours en valeur les avantages de s'y engager (Bélisle et Fernandez, 2018; Mottais et Bélisle, 2019). Ces incitatifs à l'engagement dans la démarche résultent notamment de la valeur attribuée aux expériences et aux effets perçus par l'entourage (Mayen et Pin, 2013). Cependant, les données gouvernementales ou études québécoises ne permettent pas de savoir ce qui motive les adultes et quels sont les effets perçus à la suite de leur démarche, ce que des auteurs appellent des logiques d'engagement en RVA (Bélisle et Fernandez, 2018; Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009; Pinte, Le Squère et Fischer-Lokou, 2008).

Ce mémoire porte sur ces logiques d'engagement, incluant les motifs d'engagement et les effets perçus par des adultes, et permet de mettre en valeur l'expérience d'adultes québécois et la pertinence de la RAC en répondant à la question : Quelles sont les logiques d'engagement d'adultes québécois ayant complété la démarche de RAC en formation professionnelle (FP)?

Le cadre d'analyse de ce mémoire s'appuie sur les phases du processus type de RVA (Bélisle et Fernandez, 2018) et sur la typologie initiale de quatre logiques d'accès à la validation des acquis de l'expérience (VAE), le dispositif français de RVA, de Kogut-Kubiak, Morin, Personnaz, Quintero et Séchaud (2006), enrichie d'une cinquième logique à la suite d'études auprès d'autres groupes d'adultes. Initialement appelées « logiques d'accès », plusieurs auteurs préfèrent en parler comme des logiques d'engagement puisque celles-ci se maintiennent au fil de la démarche (Bélisle et Fernandez, 2018; Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009; Pinte, Le Squère et Fischer-Lokou, 2008). Cette typologie, élaborée en contexte français, comprend les quatre logiques initiales : 1) logique de promotion (ex. : évolution professionnelle, rémunération), 2) logique de protection (ex. : protéger son emploi, obtenir des conditions de travail de base), 3) logique de reconversion (réorientation professionnelle, changer de secteur d'activité), 4) logique d'insertion différée (ex. : stabilité professionnelle). La cinquième logique est celle de valorisation (reconnaissance personnelle et professionnelle) (Pinte et al., 2008; Pouchard, Lagabrielle et Laberon, 2011).

Notre recension des écrits montre que diverses études françaises mobilisent cette typologie et que d'autres, en France comme ailleurs, permettent d'approfondir motifs d'engagement et effets perçus chez les adultes ayant fait une démarche de RVA. Cependant, malgré les diverses avancées

dans la mise en œuvre des dispositifs de RVA, peu d'études abordent l'engagement des adultes en s'intéressant à la fois à leurs motifs et aux effets perçus de la démarche dans un programme qualifiant de niveau secondaire, plusieurs études étant en enseignement supérieur ou auprès d'échantillons mixtes dont le niveau du diplôme convoité n'est pas toujours exposé (Bélisle et Fernandez, 2018). Toutefois, en France et au Portugal, deux pays où il y a des recherches au niveau secondaire (Bélisle et Fernandez, 2018), les études qui y sont recensées permettent de dégager que les logiques de promotion, de valorisation et de protection sont plus présentes que celles de reconversion et d'insertion différée. Aussi, cette recension nous amène à dégager une sixième logique, soit celle de poursuite de formation.

Notre étude s'appuie sur les données d'un sous-échantillon d'une recherche source constitué de 12 adultes ayant complété une démarche en RAC en FP. Cette recherche source est le projet Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire (Bélisle, Michaud, Bourdon et Garon, 2008). Le corpus analysé provient principalement d'une entrevue semi-structurée, menée près de deux ans après l'obtention du DEP, soumis à une analyse thématique. En plus, une analyse simple de contenu a été faite d'une note de travail rédigée, par l'équipe de la recherche source, à partir du dossier de RAC et d'informations administratives.

Le corpus analysé permet souvent de documenter si le motif initial se concrétise et devient un effet perçu par l'adulte répondant. Ainsi, on voit, dans les résultats de ce mémoire, que plusieurs adultes réalisent leur(s) aspiration(s) initiale(s) et qu'ils constatent d'autres effets, sur leur parcours professionnel, personnel ou scolaire, qu'ils n'avaient pas anticipé.

Ainsi, dans un contexte québécois, la typologique enrichie des logiques d'engagement de Kogut-Kubiak et al. (2006) s'avère pertinente. La mise à l'épreuve de cette typologie indique la pertinence de l'ajout d'une logique de valorisation et d'une logique de poursuite de la formation. Toutefois, la situation des adultes québécois de notre échantillon et les possibilités différentes qu'offrent le système éducatif et le marché de l'emploi québécois, par rapport à ceux français, ne semble pas justifier la distinction entre la logique de protection et celle d'insertion différée. Tout comme dans d'autres études, les logiques de promotion, de protection et de valorisation sont plus présentes que celle de reconversion. Malgré les limites de notre étude (ex. : petit échantillon, collecte près de deux ans après la démarche), celle-ci montre que le processus de RAC et le diplôme obtenu en formation professionnelle apportent des changements dans le parcours professionnel, personnel et scolaire des adultes. Mieux les mettre en valeur pourrait être avantageux pour inciter les adultes à s'y engager.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	1
1. APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE (ATLV)	1
2. RECONNAISSANCE, VALIDATION ET ACCRÉDITATION (RVA)	3
3. RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES (RAC).....	5
3.1 Actions gouvernementales en faveur de la RAC	5
3.2 Données statistiques sur la RAC en formation professionnelle (FP).....	7
3.3 Engagement des adultes québécois dans un processus de RAC en FP	8
4. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE	10
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE D'ANALYSE.....	12
1. PROCESSUS TYPE DE RVA	12
2. TYPOLOGIE DES LOGIQUES D'ENGAGEMENT EN RVA.....	15
2.1 Logique de promotion	18
2.2 Logique de protection	19
2.3 Logique de reconversion	20
2.4 Logique d'insertion différée.....	21
2.5 Logique de valorisation.....	21
2.6 Synthèse des logiques d'engagement.....	22
TROISIÈME CHAPITRE. ÉTAT DES CONNAISSANCES	24
1. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES MOBILISÉES	26
2. MOTIFS D'ENGAGEMENT ET EFFETS PERÇUS DE LA RVA.....	27
2.1 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de promotion.....	27
2.2 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de protection	31
2.3 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de reconversion	33
2.4 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique d'insertion différée.....	35
2.5 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de valorisation.....	36
2.6 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de poursuite de formation	39

3.	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.....	40
	QUATRIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE.....	42
1.	RECHERCHE SOURCE	42
2.	MÉTHODOLOGIE MOBILISÉE POUR LE MÉMOIRE.....	45
2.1	Échantillon du mémoire.....	45
2.2	Méthodes de collecte et d'analyse de données.....	45
2.2.1	Entrevue semi-structurée.....	45
2.2.2	Dossier archivé et notes de travail	47
2.2.3	Analyse de contenu des notes de travail	47
2.2.4	Analyse thématique.....	48
3.	ÉTHIQUE.....	50
	CINQUIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS.....	52
1.	CARACTÉRISTIQUES ET CONTEXTE DES 12 ADULTES.....	52
2.	MOTIFS D'ENGAGEMENT ET EFFETS PERÇUS SELON LES LOGIQUES	54
2.1	Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de promotion	55
2.2	Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de protection	57
2.3	Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de reconversion.....	58
2.4	Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de valorisation.....	59
2.5	Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de poursuite de formation	62
3.	LOGIQUES D'ENGAGEMENT EN RAC QUÉBÉCOISE.....	63
	SIXIÈME CHAPITRE. DISCUSSION.....	66
	CONCLUSION	73
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	76
	ANNEXE A. RÉSUMÉ DES ÉTUDES SCIENTIFIQUES.....	90
	ANNEXE B. EXTRAITS DU GUIDE D'ENTREVUE DE LA RECHERCHE SOURCE..	95
	ANNEXE C. ARBORESCENCE	98
	ANNEXE D. CERTIFICAT ETHIQUE.....	104
	ANNEXE E. LE PARCOURS DE RAC EN FP CHEZ 12 ADULTES	105

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ATLV	Apprentissage tout au long de la vie
AEC	Attestation d'études collégiales (Québec)
AEP	Attestation d'études professionnelles (Québec)
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle (France)
CERAC	Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (Québec)
Céreq	Centre d'études et de recherches sur les qualifications (France)
CÉRTA	Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (Québec)
DEAVS	Diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale (France)
DEP	Diplôme d'études professionnelles (Québec)
DES	Diplôme d'études secondaires (Québec)
FGA	Formation générale des adultes (Québec)
Fongecif	Fonds de gestion du congé individuel de formation (France)
FP	Formation professionnelle (Québec)
FPT	Formation professionnelle et technique (Québec)
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Québec)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)
MESRST	Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (Québec)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences (Québec)

RVA	Reconnaissance, validation et accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
VAE	Validation des acquis de l'expérience (France)

Je dédicace ce mémoire à Gabriel, Emeric et Maeva

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au soutien de Rachel Bélisle, ma directrice de recherche. Alors, je voudrais tout d'abord lui dire un énorme merci pour le soutien et l'accompagnement qu'elle m'a offerts tout au long de ce processus ainsi que dans mes idées de grandeur en me ramenant sur la bonne route. J'aimerais également remercier toutes les personnes que j'ai côtoyées qui ont eu une influence sur ce mémoire. Les membres du jury, professeure et professeur à l'Université de Sherbrooke, Sabruna Dorceus et Eddy Supeno, qui m'ont donné des commentaires constructifs, motivants et très utiles pour la continuité de ce mémoire. Le département d'orientation professionnelle, Yann Le Corff, responsable de programme de maîtrise en orientation, et Linda Trachy, commis aux affaires académiques, qui m'ont aidée en m'offrant des ressources et des conditions idéales pour continuer la rédaction de ce mémoire. Le Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Sylvain Paquette, coordonnateur et formateur précieux. Pour le soutien moral, je remercie mon conjoint, surtout pour ses nombreuses lectures effectuées au cours du processus, et mes trois enfants pour leur joie de vivre lors des moments stressants, ils m'ont changé les idées afin de pouvoir me concentrer et approfondir mes recherches. Le plus gros merci va à tous les adultes répondants et à l'équipe de recherche de l'étude source qui, grâce à eux, m'ont permis d'écrire sur un sujet qui me passionne, en ayant accès à toutes ces belles données qui sont rares. Pour finir, je voudrais remercier toutes les personnes qui liront ce mémoire afin d'améliorer les connaissances sur l'expérience des adultes dans la RAC en FP.

INTRODUCTION

Lors de ma formation au baccalauréat en orientation, le cours intitulé Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) a suscité un intérêt et des questionnements sur l'engagement et les répercussions vécues par des adultes à la suite d'une démarche en reconnaissance, validation et accréditation (RVA) des acquis de l'apprentissage non formel et informel de niveau équivalent à la FP au Québec. Plusieurs États rendent accessibles des dispositifs de RVA aux adultes expérimentés sans diplôme qualifiant (Bélisle et Fernandez, 2018) qui sont à risque de vivre des situations de précarité ou un accès à l'emploi plus difficile, en vue, ainsi, d'une insertion durable sur le marché du travail. Surtout que l'absence de premier diplôme qualifiant chez les adultes expérimentés ne s'applique pas à un manque de compétences (Bédard, Bernier, Lejeune et Pulido, 2011; Bélisle et Bourdon, 2015). Pourtant, il y a une méconnaissance de la RVA en FP par les adultes visés, et ce, dans plusieurs pays et on connaît encore assez peu ce que la participation à ce dispositif apporte dans la vie des gens (Bélisle et Fernandez, 2018). Comme le sujet est encore peu étudié, dans le cadre de ma maîtrise en orientation, j'ai choisi le cheminement de type recherche pour approfondir mes connaissances sur l'expérience des adultes ayant obtenu le DEP par voie de RAC, afin d'informer et d'accompagner ceux visés par les mesures et les actions mises en place.

Ainsi, pour les praticiennes et les praticiens de l'orientation, connaître les motifs d'engagement et les effets de la RVA perçus par les adultes participant à une démarche en FP peut les soutenir dans leurs interventions et le mémoire sera utile au développement de connaissances sur la valeur du processus dans le parcours professionnel, personnel et scolaire.

Ce mémoire est composé de six chapitres. Le premier chapitre présente le mouvement international en faveur de la RVA en FP, puis celui plus particulier au Québec, ainsi que des constats sur l'engagement des adultes et la question de recherche. Le deuxième présente le cadre d'analyse soit les phases du processus type de la RVA officielle et les logiques d'engagement, incluant l'articulation aux motifs d'engagement et aux effets perçus par les adultes d'une démarche de RVA. En se référant à ce cadre, le troisième chapitre fait l'état des connaissances sur les logiques d'engagement en RVA dans un contexte français et portugais et expose les trois objectifs spécifiques de recherche. Le quatrième chapitre établit la méthodologie et les aspects éthiques. Le cinquième chapitre présente les résultats de ce mémoire sur les motifs d'engagement et les effets perçus chez 12 adultes ayant complété une démarche de RAC en FP. Ce chapitre dégage les principales logiques d'engagement qui ressortent dans l'analyse de ce corpus québécois. Le sixième chapitre discute quelques-uns des résultats du présent mémoire avec des écrits antérieurs sur les logiques d'engagement. Ce chapitre est suivi d'une conclusion, des références bibliographiques et de cinq annexes.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre se divise en quatre sections. La première introduit la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) qui est mise de l'avant par les États pour valoriser les compétences développées par les adultes, peu importe les contextes d'apprentissage afin notamment de relever des défis sociétaux en matière d'employabilité que pose la mondialisation (Werquin, 2010). La deuxième section met la vision de l'ATLV en relation avec les dispositifs publics de RVA que plusieurs pays ont adoptés (UNESCO, 2012). La troisième décrit les actions gouvernementales au Québec visant à relever le niveau de diplomation des adultes expérimentés, la population québécoise qui s'engage dans une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en FP et les obstacles liés à l'accessibilité de l'information sur la RAC affectant l'intérêt d'engagement des adultes. Enfin, la dernière section revient sur la pertinence de cette étude et la question de recherche est précisée.

1. APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE (ATLV)

La perspective de l'ATLV est promue notamment par l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) qui mise sur le développement humain afin de rendre le monde plus harmonieux en diminuant la pauvreté et l'exclusion et ainsi réduire les inégalités (Delors, 1996). Misant aussi sur l'ATLV, l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et le Conseil de l'Europe mettent plutôt l'accent sur la connaissance comme un moyen de soutenir l'économie et s'appuient sur la théorie du capital humain dans une vision davantage économique (Havet, 2015; OCDE 2005; 2012; Presse, 2014). Ainsi, pour les

tenants de la théorie du capital humain, le développement de compétences est un investissement tant pour les personnes citoyennes que pour la société (OCDE, 2005; 2012).

Pour l'UNESCO (2012) et l'OCDE (2005), un État peut contribuer à l'amélioration de la qualité et de la quantité des compétences chez les adultes en les incitant à apprendre par diverses méthodes tout au long de la vie. De ce fait, les États s'intéressent au développement d'instruments pour suivre et anticiper les activités significatives qui génèrent le développement de compétences chez l'adulte, ce qui aiderait à surmonter les multiples transformations dans le monde du travail notamment celle, selon Pinte et Le Squère (2007), fondée sur la flexibilité et la précarité de l'emploi affectant le parcours professionnel.

L'ATLV met en lumière trois contextes d'apprentissage qualifiés de formels, non formels et informels (Werquin, 2010). L'UNESCO applique ces adjectifs à trois grands groupes d'apprentissages. Ainsi, les acquis de l'apprentissage formel sont développés au cours d'activités dispensées dans les établissements d'enseignement et de formation. Ces acquis sont reconnus par l'État et sanctionnés par un diplôme ou autre forme de certification. Les acquis de l'apprentissage non formel sont développés lors d'activités de formation planifiées et structurées, mais qui ne mènent pas à une sanction de l'État ou d'un de ses mandataires. Le dernier contexte concerne les acquis de l'apprentissage informel découlant d'expériences diverses, souvent celles de la vie quotidienne liée au travail, à la famille ou lors des loisirs.

Les exigences en matière de compétences et le marché du travail en transformation créent de nouvelles opportunités d'apprentissage afin de répondre aux conditions d'une mutation que connaissent les sociétés, « qui remettent en cause l'organisation classique des dispositifs

d'enseignement et d'apprentissage » (Alheit et Dausien, 2005, p. 64). Ainsi, on assiste à la mise en place de dispositifs diversifiés visant à favoriser la participation à la formation structurée qualifiante soit en établissements d'enseignement ou en milieux de travail menant à une attestation ou à un diplôme. Cependant, on constate un taux modeste de participation à la formation structurée (OCDE, 2014a). Par ailleurs, ce taux est en déclin plus l'adulte vieillit (OCDE, 2014b). Ces constats jouent en faveur de l'élaboration de dispositifs de RVA qui valorisent les compétences développées dans des contextes non formels et informels (UNESCO, 2012) et les mettent en correspondance avec des compétences requises sur le marché du travail (OCDE, 2014a).

2. RECONNAISSANCE, VALIDATION ET ACCRÉDITATION (RVA)

Pour l'UNESCO et nombre d'États, la RVA¹ « est un moyen d'inciter les individus à poursuivre leur apprentissage mais aussi de leur donner une plus grande autonomie et de leur permettre de prendre une part plus active au marché du travail et, d'une manière plus générale, à la société » (UNESCO, 2012, p. 5). Ainsi, en rendant les dispositifs de RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel accessibles aux adultes, on encourage leur ATLV et crée une opportunité de compléter une formation de base conduisant à l'obtention d'un premier diplôme qualifiant favorisant la réduction de la pauvreté, la création d'emplois ainsi que la mobilité et l'insertion professionnelle (Werquin, 2010).

1 La terminologie RVA n'est pas consensuelle. Ce vocable est celui promu par l'UNESCO (2012).

Plus précisément, le développement de dispositifs publics de RVA peut avoir comme visée de permettre à des adultes d'acquérir le diplôme sanctionnant leurs compétences en vue d'une insertion durable sur le marché du travail (Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009). Cette visée n'est toutefois pas la seule. La mise en place de dispositifs pour les diplômes qualifiants en RVA peut être associée à cinq objectifs mis de l'avant par les États qui sont : 1) l'intégration sociale et professionnelle des adultes immigrants, 2) le maintien en emploi des adultes à risque d'un haut ou très haut niveau d'éloignement du marché du travail, 3) la valorisation de métiers jugés peu qualifiés, 4) « une logique économique de développement de la formation des adultes en facilitant l'accès à des dispositifs de formation » (Pinte, 2013, p. 5) et 5) le raccrochage de jeunes étant sortis du système éducatif dans l'optique de les aider dans leur réinsertion scolaire (Pinte, 2013). À ces cinq objectifs, on pourrait en ajouter un sixième. Il s'agit de relever le niveau de compétences et de diplomation au sein des entreprises pour pourvoir des postes vacants par des employés connaissant l'entreprise, telle que le partenariat école-entreprise en FP prévu dans le plan d'action gouvernemental². Ainsi, les mesures prises dans les pays de l'OCDE sont au centre des préoccupations gouvernementales de nombreux États (OCDE, 2005). Bien qu'il existe des dispositifs de RVA officielle dans le monde du travail, le présent mémoire porte spécifiquement

2 Au Québec, le ministère de l'Éducation a mis en place plusieurs mesures et actions visant à promouvoir et soutenir les services en RAC pour les programmes s'offrant en FP (Gouvernement du Québec, 2002a). Un des objectifs est d'arrimer les compétences acquises au moyen de formation extrascolaire à celles recherchées sur le marché du travail (Gouvernement du Québec, 2002a) comme chez certains adultes de notre échantillon.

sur des processus, pris en charge par des établissements d'enseignement, menant à un premier diplôme qualifiant.

Ainsi, malgré des différences dans les dispositifs de RVA pour les formations qualifiantes au secondaire, soit la FP québécoise, ceux-ci sont considérés comme un outil permettant de modifier la vie professionnelle (ex. : mobilité) et personnelle (ex. : estime de soi) des adultes (UNESCO, 2012), tout comme un « facteur capital dans le développement du concept d'apprentissage tout au long de la vie » (Prawelska-Skrzypek et Jałocha, 2013, p. 15), car ils permettent d'attribuer une « valeur formelle » (Prawelska-Skrzypek et Jałocha, 2013, p. 15) aux compétences développées dans des contextes non formels ou informels.

3. RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES (RAC)

Maintenant que la perspective de l'ATLV et le mouvement international en faveur de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel en FP au secondaire sont présentés, la présente section s'intéresse plus spécifiquement à ce qui se fait dans le domaine au Québec.

3.1 Actions gouvernementales en faveur de la RAC

En 2002, le gouvernement québécois adopte une Politique gouvernementale (Gouvernement du Québec, 2002a) ainsi qu'un Plan d'action 2002-2007 (Gouvernement du Québec, 2002b) en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Les quatre orientations de cette politique sont : 1) de donner accès à un premier diplôme en assurant une formation de base aux adultes, 2) de développer une culture d'ATLV, 3) de valoriser les acquis et

les compétences par une reconnaissance officielle³ et 4) de lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance (Gouvernement du Québec, 2002a). En formation professionnelle et technique (FPT), qui inclut le niveau secondaire et collégial, une approche harmonisée est annoncée. Cette approche vise notamment à augmenter l'accessibilité de la RAC, à développer une instrumentation structurée ainsi que des conditions similaires d'évaluation dans tout le Québec (MELS et MESRST, 2014).

En 2008, dans le plan d'action Éducation, emploi et productivité (Gouvernement du Québec, 2008), le gouvernement annonce la poursuite de son soutien en RAC en FPT auprès des personnes immigrantes qualifiées et des adultes, dont ceux éloignés du marché du travail, afin de combler le manque de main-d'œuvre dans différents secteurs d'activités et demande notamment une collaboration avec les partenaires publics et privés.

En 2017, une nouvelle politique sur la réussite éducative réitère l'engagement gouvernemental à l'égard de la RAC en formation générale et professionnelle (MEES, 2017a), soit celle menant au diplôme d'études secondaires (DES), au diplôme d'études professionnelles (DEP)

3 Cette orientation vise à « mettre en place un ensemble diversifié de moyens structurants pour assurer l'accès à des services de reconnaissance des acquis et des compétences dans chaque région du Québec » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 26). De plus, le gouvernement prend deux engagements qui sont toujours d'actualité : « mener une action vigoureuse en faveur de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences des adultes » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 25) et « inscrire la reconnaissance des acquis et des compétences à titre de service régulier en éducation des adultes et en formation continue au Québec » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 25).

ou à une première qualification autre qu'un de ces diplômes. On y confirme notamment le déploiement des centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC) en soutien à l'implantation de la RAC dans le réseau de la FP.

3.2 Données statistiques sur la RAC en formation professionnelle (FP)

Les dernières données statistiques complètes sur les adultes bénéficiant de services de RAC en FP datent de 2014-2015 (MEES, 2015) et indiquent que près de 80 % sont nés au Québec. Il y a près de 20 points de pourcentage de plus de femmes (64 %) qui s'inscrivent comparativement aux hommes (46 %). La majorité a plus de 37 ans (57 %) et 11 % des adultes ont 25 ans ou moins. De plus, près de 27 % des adultes, initialement à la démarche dans le processus de RAC en FP, ne détenaient aucun diplôme et, pour près de 52 %, le plus haut niveau scolaire fréquenté est le niveau secondaire⁴. Les programmes d'études de secrétariat, d'assistance à la personne en établissement de santé et de comptabilité sont les trois qui comportent le plus d'inscriptions et ceux d'opération

4 En raison de possibles superpositions de diplômes, ces données (MEES, 2015) sont à titre indicatif et nous n'entrons pas plus dans les détails. Toutefois, selon l'Institut de la statistique du Québec (2019), en 2015, dans la population québécoise âgée de 25 à 64 ans, près d'un adulte sur huit ne détient aucun diplôme et 18,7 % ont le DES comme le plus haut niveau de scolarité. Ces pourcentages ont très peu changé les quatre années suivantes (Institut de la statistique du Québec, 2019). Ainsi, les adultes sans diplôme qualifiant sont possiblement au travail et pourraient peut-être bénéficier de la RAC en FP.

d'équipements de production et de cuisine occupent la huitième et la dixième position (MEES, 2015)⁵.

Depuis 2013, le nombre d'adultes ayant bénéficié des services en RAC en FP a connu une augmentation de 1,6 % (MEES, 2017b). Ainsi, entre 2015 et 2016 sur les 145 331 inscriptions en FP, légèrement plus de 5 % sont des adultes participant à des activités de RAC correspondant à ce niveau de formation (MEES, 2017b).

Néanmoins, si le nombre d'inscriptions d'adultes dans le dispositif RAC en FP a connu une augmentation dans les huit premières années d'implantation de l'approche harmonisée, ce chiffre semble stagner au cours de ces six dernières années pour lesquelles il y a des données. En 1994-1995, première année où les chiffres sont colligés, on notait 650 inscriptions en RAC en FP, en 2002-2003 dates du début de mise en œuvre de la politique, on compte 924 inscriptions (MEES, 2015). En 2005-2006, date de publication du cadre technique sur la RAC en FPT (MELS, 2005), on compte 1 436 inscriptions (MEES, 2015). En 2009-2010, on remarque un bond important avec 6 091 inscriptions et, en 2014-2015, ce chiffre s'élève à 6 702 (MEES, 2015).

3.3 Engagement des adultes québécois dans un processus de RAC en FP

Selon une enquête menée auprès de 751 moyennes et grandes entreprises québécoises, près de 74 % « des répondants décrivent leur main-d'œuvre comme faiblement scolarisée puisqu'elle a

5 Plusieurs de ces programmes sont des programmes échantillonnés dans le présent mémoire. On y revient au chapitre 4 (section 2.1).

un niveau de scolarité inférieur à un diplôme secondaire » (Bédard et al., 2011, p. 43). Cependant, « 77 % considèrent que leur main-d'œuvre est hautement qualifiée » (Bédard et al., 2011, p. 43) pour le poste qu'ils occupent comparativement à leur niveau de formation. Ainsi, ces adultes qui possèdent les compétences requises sur le marché du travail sans détenir le diplôme les sanctionnant font partie de ceux visés par la RAC, car ils sont particulièrement vulnérables lors d'un licenciement ou d'un changement de règlement dans l'exercice de leur métier. Toutefois, malgré l'encouragement des pouvoirs publics et les mesures prises afin de recruter plus d'adultes à s'engager dans un processus de RAC en FP, un nombre modeste s'y inscrit (MEES, 2015), même si un premier diplôme qualifiant est important « pour la mobilité professionnelle et susceptible d'améliorer les conditions de vie de nombreux adultes et de leurs proches » (Bélisle et Fernandez, 2018, p. 53).

Le faible pourcentage d'adultes ayant recours à la RAC en FP semble pouvoir s'expliquer en partie par une information qui passe inaperçue lorsque des adultes visés par le dispositif envisagent d'obtenir un DEP (Mottais et Bélisle, 2019). De plus, l'information qui est disponible n'est pas toujours ajustée à leurs questionnements afin d'aider les adultes expérimentés à voir l'intérêt de la RAC en fonction de leurs besoins professionnels ou personnels (ex. : meilleures conditions de travail, nouveaux défis) et à les motiver à s'y engager (Bélisle et Fernandez, 2018; Mottais et Bélisle, 2019). Lorsque des adultes sont exposés à l'information sur la RAC lors de consultation du Web, leurs réactions « permettent de voir que leur compréhension du dispositif est éloignée de celle promue » (Mottais, 2018, p. 87) par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Par ailleurs, pour plusieurs adultes, l'engagement dans une démarche de RAC résulte de la valeur attribuée aux expériences et aux effets perçus par

l'entourage immédiat ou éloigné (Mayen et Pin, 2013). Cependant, les données gouvernementales et les études québécoises ne permettent pas de savoir ce qui motive l'engagement des adultes, les incitatifs et les effets perçus sur le parcours professionnel et personnel des adultes à la suite d'une RAC en FP, ce que des auteurs appellent des logiques d'engagement en RVA (Bélisle et Fernandez, 2018; Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009; Pinte, Le Squère et Fischer-Lokou, 2008). Ainsi, mieux connaître l'expérience des adultes en RAC et ses suites permettrait de « recadrer la rumeur, donner des exemples de réussite, saisir le questionnement des adultes, nommer les défis et les écueils possibles et pas seulement s'appuyer sur un discours institutionnel spéculatif » (Bélisle et Fernandez, 2018, p. 107) ou sur du bouche-à-oreille.

4. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE

Comme on l'a vu précédemment, on connaît les objectifs des États et de certaines organisations internationales face à la RVA. Il paraît aussi important de s'intéresser à ceux des adultes, à ce qui les a motivés à s'engager dans une démarche de RAC, ce que certains auteurs appellent les logiques d'engagement, de documenter leur expérience avant, pendant et après le processus et la perception de ses effets dans leur parcours professionnel et personnel. Une retombée sera de soutenir l'amélioration de l'information accessible à la population afin d'aider les adultes visés par les dispositifs de RVA à s'y engager.

Au plan social, ce travail pourra soutenir les personnes intervenantes, dont les praticiennes et les praticiens de l'orientation, qui pourront mieux mettre en valeur la pertinence de la RAC pour les adultes. Il pourra, également, être un repère pour soutenir la persévérance chez des adultes engagés en RAC. Au plan scientifique, en étudiant les logiques d'engagement et les effets, pendant

et après une démarche de RAC en FP, perçus par des adultes québécois, on pourra soutenir notamment les travaux sur l'ATLV et sur le rôle effectif de la RVA sur la sécurisation des parcours et autres. En utilisant des notions mobilisées dans des travaux d'autres pays, on pourra soutenir la discussion scientifique sur un sujet à l'ordre du jour à l'échelle internationale.

Ainsi, la question de recherche est la suivante : Quelles sont les logiques d'engagement d'adultes québécois ayant complété la démarche de RAC en formation professionnelle (FP)?

Dans le prochain chapitre, les phases de la RVA seront présentées puisque ce sont elles qui permettent de situer le parcours des adultes pendant le processus de RAC. Puis, les logiques d'engagement incluant les caractéristiques des parcours scolaire, personnel et professionnel des adultes avant, pendant et après le processus, les motifs d'engagement et les effets perçus seront définis. Il paraît avantageux de présenter d'abord ces notions au deuxième chapitre, soit le cadre d'analyse permettant, ainsi, de structurer et d'analyser des données recueillies pour la rédaction de l'état des connaissances, soit le troisième chapitre et, ensuite, de présenter les résultats de ce mémoire.

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE D'ANALYSE

Dans ce chapitre, les phases du processus type de la RVA sont abordées en les mettant en correspondance avec les étapes de la démarche de RAC en FP québécoise. Puis, la typologie des logiques d'engagement est exposée ainsi que son articulation aux effets perçus par les adultes ou d'autres acteurs du processus de RVA qui connaissent bien les adultes (ex. : accompagnateurs, intervenants).

1. PROCESSUS TYPE DE RVA

S'appuyant sur des travaux divers afin de produire une synthèse de connaissances dans le domaine large de la RVA, dont en formation professionnelle de niveau secondaire, Bélisle et Fernandez (2018), à la suite d'une recension antérieure publiée par Bélisle en 2004, identifient quatre phases du processus type de RVA, soient : 1) information, 2) identification et recevabilité, 3) évaluation et 4) sanction. Dans certains dispositifs une cinquième phase s'ajoute, soit celle de la formation complémentaire. De plus, deux activités transversales sont possibles soit celles de l'accompagnement et du montage financier. Ainsi, durant le processus, une personne ressource, conseillère en RVA, peut accompagner l'adulte. Dans un contexte français, par exemple, l'accompagnement « favorise le travail de conceptualisation, de compréhension et d'écriture des acquis de l'expérience en compétence » (Ballet, 2009, p. 73).

À la phase de l'information, l'adulte découvre l'existence de la RVA. L'information peut provenir de diverses sources : sites Internet, session d'information ou entretien individuel (Ballet, 2009; Mottais, 2018). Si la sanction convoitée relève du monde scolaire, l'adulte s'adresse un

établissement d'enseignement reconnu par l'État. On l'y informe plus précisément sur le dispositif, les étapes à franchir et les documents à fournir. En FP, au Québec, cette phase correspond à l'étape de l'accueil par la personne conseillère en RAC, mais aussi à de l'information en amont que l'adulte peut recevoir avant cet accueil.

Lors de la seconde phase, celle de l'identification et de l'étude de recevabilité, l'adulte s'engageant dans une démarche de RVA doit rassembler toutes les preuves qui permettront de convaincre une institution de la recevabilité de son dossier. Ce processus exige une réflexion personnelle de la part de l'adulte, qui sera plus ou moins importante selon le programme ou le dispositif de RVA (Bélisle et Rioux, 2016). Il s'agit aussi d'identifier et de décrire sommairement les compétences développées et les acquis issus de contextes non formels et informels au regard du référentiel du programme ciblé. De multiples méthodes existent dans les divers pays pour l'identification de ces acquis. Une fois que l'adulte a produit son dossier, l'établissement responsable en fait l'analyse et identifie les compétences ou connaissances qui peuvent être évaluées par voie de RVA. En FP, au Québec, cette phase correspond aux étapes de préparation du dossier, d'analyse du dossier et d'entrevue de validation.

La troisième phase qu'on nomme l'évaluation regroupe les activités où l'organisme responsable de la RVA juge de la valeur des apprentissages et des compétences de l'adulte en correspondance avec les compétences du référentiel. Selon les dispositifs, un jury ou un spécialiste de contenu évalue les compétences préalablement identifiées. Plusieurs méthodes d'évaluation sont possibles comme l'observation, l'entrevue, la simulation ou l'examen. Au Québec, cette phase correspond à la cinquième étape de la RAC en FP, se nommant aussi l'évaluation.

Finalement, la dernière phase commune du processus de RVA officielle est la sanction. L'institution consigne formellement le résultat de l'évaluation. Il s'agit de la transmission du résultat à l'instance responsable, de sa consignation dans une banque de données qui sert à générer par exemple un bulletin ou un diplôme. Autrement dit, durant cette phase, l'adulte obtient la décision finale consignée par l'institution mandatée par l'État. Ainsi, que la reconnaissance soit partielle ou complète, l'adulte obtient un document attestant que l'institution a jugé qu'il avait une ou plusieurs compétences ou connaissances correspondant à celles d'un référentiel d'un programme d'enseignement. Au Québec, en FP, cette phase n'est pas nommée dans la démarche de RAC conçue par le ministère de l'éducation (ex. : MELS, 2005), mais elle existe puisque les adultes obtiennent une mention « Succès » à leur relevé de notes lorsque l'évaluation en RAC est réussie. Au Québec, il est impossible d'avoir une mention « Échec » dans la démarche RAC.

En RAC en FP au Québec, la phase de formation complémentaire fait partie de la démarche. Si on en parlait au début comme de la formation manquante (MELS, 2005), les acteurs préfèrent aujourd'hui désigner l'étape comme celle d'acquisition de compétences (CERAC-FP, 2021a), soit la formation que l'adulte doit faire dans le programme pour développer l'ensemble des compétences d'un programme. Cette phase paraît cependant exceptionnelle dans les dispositifs de RVA (Bélisle et Fernandez, 2018; Werquin, 2010). Au Québec, la formation complémentaire peut se réaliser dans divers contextes, notamment en autoformation à la maison ou en milieu de travail (Bélisle et Rioux, 2016).

2. TYPOLOGIE DES LOGIQUES D'ENGAGEMENT EN RVA

L'idée de « logique d'accès » a été introduite par une équipe française du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) (Personnaz, Quintero et Séchaud, 2005; Kogut-Kubiak, Morin, Personnaz, Quintero et Séchaud, 2006). Ces deux études dégagent des logiques d'accès à la validation des acquis de l'expérience (VAE) chez les adultes participants et proposent une typologie reprise par d'autres (Bélisle et Fernandez, 2018; Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009; Pinte et al., 2008), mais reformulée comme des logiques d'engagement puisque le propos va au-delà de l'accès en début de démarche. Par cette expression, on désigne ce qui incite à l'action d'entamer une démarche de RVA et, le cas échéant, de la poursuivre.

Pour ce cadre d'analyse, la typologie est associée à Kogut-Kubiak et al. (2006) qui correspond au rapport complet de l'étude, alors que le texte de Personnaz et al. (2005) est une note synthèse de quelques résultats seulement. Cette typologie permet « d'explicitier les engagements dans la démarche de VAE, c'est-à-dire les relations entre les attentes et les motivations des candidats et leurs trajectoires professionnelles [*sic*] »⁶ (Kogut-Kubiak et al., 2006, p. 15). Ces auteurs parlent notamment de l'entrée dans la vie active, du début de carrière et de la seconde partie de la carrière. Selon Kogut-Kubiak et ses collègues (2006), il est important de comprendre les motifs des adultes lorsqu'ils amorcent la démarche, car ces derniers évoluent en cohérence avec

6 Dans la littérature en RVA, les termes trajectoire et parcours semblent utilisés comme des synonymes par certains auteurs, comme ici. Dans ce mémoire, lorsque le processus dont il est question est celui d'adultes, le terme privilégié est celui de parcours, qu'il soit professionnel, personnel ou scolaire, avant, pendant ou après la RVA.

diverses transformations qui surviennent dans leur parcours professionnel et personnel. Ainsi, on peut questionner les adultes sur leur démarche et leurs motifs d'engagement en VAE. Par la suite, l'analyste peut par « étapes successives de codage et par saturation progressive des catégories » (p. 87), dégager les logiques en repérant certaines caractéristiques telles que l'âge en relation avec le parcours scolaire et professionnel ainsi que les « combinaisons cohérentes de motivations » (p. 20) avec des éléments du parcours professionnel (ex. : la stabilité professionnelle de l'adulte au moment d'entrée dans le dispositif ou lors de l'entretien de recherche) et personnel (ex. : une séparation). Mobilisant beaucoup le construit de motivation, mais sans référence particulière⁷, les auteurs font état de motifs d'engagement qui peuvent être associés à la catégorie des facteurs extrinsèques (ex. : la possibilité d'obtenir un emploi), alors que d'autres relèvent plus de la catégorie des facteurs intrinsèques (ex. : donner une valeur professionnelle à l'expérience acquise).

Le volet qualitatif de l'étude a un échantillon aléatoire construit de manière progressive comprenant 66 adultes à différentes étapes de la VAE et ayant des profils différents⁸ « dans l'optique également d'une compréhension des usages de la VAE dans les parcours professionnels » (Kogut-Kubiak et al., 2006, p. 7). La méthodologie permet de documenter les logiques chez des adultes à la phase d'information (appelée information et conseil en amont de la VAE) (n=19) et

7 On pense notamment aux travaux de Deci et Ryan sur la motivation intrinsèque et extrinsèque.

8 On retrouve dans cet échantillon, des adultes en emploi, sans emploi, retraités ou en congé parental. Le plus haut niveau de fréquentation scolaire avant la VAE est diversifié, allant selon la classification en vigueur en 2006 du niveau VI (correspondant au 1^{er} cycle du secondaire) au niveau II (formation postsecondaire non universitaire). Ils ont entrepris une démarche de VAE dans divers niveaux de diplomation.

d'autres qui sont passés aux autres phases, complétées ou non (n=47). Parmi eux, 10 ont moins de 30 ans, 36 ont entre 30 et 45 ans et 20 ont plus de 45 ans. Chez les adultes qui ont complété la démarche et ayant obtenu une validation partielle (n=18) ou totale (n=12), on a pu documenter les effets perçus de celle-ci sur leur parcours professionnel. Les effets perçus de la VAE sont reliés à la réalisation notamment des motifs d'engagement qui se traduisent par des changements effectifs pendant ou au terme du processus de VAE. Ainsi, motifs d'engagement et effets perçus sont des composantes du cadre d'analyse sur les logiques d'engagement en RVA.

Dans tous les groupes socioprofessionnels représentés dans l'échantillon de cette étude, quatre logiques sont dégagées : 1) logique de promotion (n=25), 2) logique de protection (n=21), 3) logique de reconversion (n=12) et 4) logique d'insertion différée (n=8).

Reprenant cette typologie, d'autres études constatent qu'une autre logique mérite d'être mise en lumière, car elle intègre des motifs d'engagement personnels ou intrinsèques, soit la logique de valorisation (Pinte et al., 2008; Pouchard, Lagabrielle et Laberon, 2011).

Cette cinquième logique paraît importante du point de vue de notre domaine qui est celui de l'orientation et comme on s'intéresse aux logiques tout au long de la démarche et aux effets perçus de celle-ci, il paraît pertinent d'adopter l'expression « logiques d'engagement » en RVA, ou en RAC, selon l'acronyme propre Québec⁹.

9 En référence avec la terminologie promue par l'UNESCO (2012), RVA est privilégiée, sauf lorsque nous parlons spécifiquement de la RAC québécoise.

Ainsi, la typologie des logiques d'engagement a été reprise, discuté ou bonifié par les études suivantes : 1) Bélisle et Fernandez (2018), 2) Bureau et Tuchsirer (2010), 3) Cazals-Ferré et Croity-Belz (2009), 4) Pinte et al. (2008) et 5) Pouchard et al. (2011)¹⁰. Chez certains adultes, certaines de ces cinq logiques, décrites ci-dessous, peuvent se jumeler (Pinte et al., 2008).

2.1 Logique de promotion

La logique de promotion englobe les motifs d'engagement relevant de l'espoir d'accéder à un autre poste ou emploi, grâce aux compétences reconnues à la suite du processus de RVA. La promotion peut être réalisée, anticipée ou attendue dans le parcours professionnel des adultes. Cette logique concerne généralement des adultes en emploi ayant été promus dans une perspective d'emploi ascendante tant verticale qu'horizontale.

Dans cette logique, l'évolution professionnelle se manifeste dans le domaine, en continuité, et est motivé non seulement par un enjeu de reconnaissance professionnelle, mais également par un enjeu de reconnaissance sociale en accédant à des emplois plus proches des compétences acquises afin de parvenir à rééquilibrer la différence entre l'emploi occupé/convoité avec le parcours scolaire et/ou « le niveau de responsabilité des postes accessibles par la formation » (Kogut-Kubiak et al., 2006, p. 21). Ainsi, à la combinaison de ces deux traits distinctifs, soit la recherche de reconnaissance professionnelle et sociale, pour certains adultes les motifs de progression interne ou externe proviennent d'un désir de lancer leur entreprise, d'un changement

10 Par souci d'apporter une meilleure compréhension et une fluidité dans la description des logiques, les études mobilisées dans les sections 2.1 à 2.6 ne sont pas mises en référence, sauf pour citation.

de métier (ex. : à partir de la formation complémentaire dans le dispositif de RVA) ou d'une mobilité d'établissement découlant d'une recherche d'emploi ou non.

2.2 Logique de protection

La logique de protection englobe les motifs d'engagement associés à un retour sur le marché du travail, à la sauvegarde de l'emploi ou au besoin d'obtenir de meilleures conditions de travail (ex. : contrat de travail). Les adultes considèrent que leurs compétences développées et les acquis issus de contextes non formels et informels ne sont pas reconnus par les employeurs, lors de période d'insécurité professionnelle (licenciement, accident de travail, démission, discrimination liée à l'âge) ou personnelle (déménagement, séparation) affectant leur parcours professionnel. Ainsi, pour les adultes en emploi menacés par une perte d'emploi ou ceux sans emploi, la RVA et le diplôme qu'elle permet d'obtenir sont un moyen de répondre aux critères de l'emploi occupé/convoité. On trouve également, les adultes dont l'engagement provient d'un besoin de se protéger à moyen ou à long terme d'un éventuel bouleversement tel qu'une concurrence avec de nouveaux salariés ou qu'une possible fusion d'entreprises.

Les adultes dont les propos s'inscrivent dans cette logique sont majoritairement dans la seconde partie de leur vie professionnelle. De plus, dans cette logique les adultes ont connu une stabilité significative dans leur parcours professionnel, contrairement à la logique d'insertion différée décrite plus bas.

2.3 Logique de reconversion

La logique de reconversion rassemble les motifs d'engagement associés à un désir de procéder un changement de secteur d'activité professionnelle (ex. : passer de la vente-conseil en tourisme, à la vente-conseil chez un concessionnaire automobile), de groupe socioprofessionnel dans le même secteur (ex. : passer de commerçante à formatrice en commerce) ou de métier et de secteur (ex. : passer de vente-conseil en tourisme à conseil en information scolaire). La logique de reconversion peut donc être associée à une réorientation professionnelle, dans le sens d'un changement de groupe ou de métier, mais pas uniquement. Cette logique est généralement associée à des adultes en emploi et à ceux sans emploi se situant dans la seconde partie de leur vie professionnelle¹¹, soit chez les 40 ans et plus, qui ont connu une certaine stabilité dans leur parcours professionnel.

Dans cette logique, les changements qui surviennent dans le parcours professionnel (licenciement collectif lié à l'innovation technologique, démission) ou personnel (séparation, déménagement, maladie) de l'adulte peuvent accélérer la volonté de changer de secteur, de groupe socioprofessionnel ou de métier.

¹¹ Kogut-Kubiak et ses collègues (2006) divisent la carrière en deux, soit le début et la seconde partie, peu importe l'âge. Ces auteurs ne s'appuient sur aucune théorie du développement de carrière pour établir ces deux parties.

2.4 Logique d'insertion différée

La logique d'insertion différée englobe les motifs d'engagement qui concernent l'espoir d'atteindre la stabilité professionnelle dans le domaine de travail exercé ou de sécuriser un emploi pour accomplir un projet personnel tel que fonder une famille. Cette logique est généralement associée à des adultes qui sont sans emploi ou qui occupent un emploi qu'ils considèrent précaire ou temporaire. Pour ces adultes, la RVA est un moyen de faire valoir l'expérience professionnelle auprès d'employeurs afin de s'insérer durablement sur le marché du travail.

Les adultes dont les propos s'inscrivent dans cette logique ont moins de 35 ans, ont eu un parcours de formation initiale marqué par l'échec, n'ont pas de diplôme et sont considérés par Kogut-Kubiak et ses collègues (2006) dans le début de leur vie professionnelle elle-même marquée par beaucoup de précarité.

Dans cette logique comme dans celle de promotion, de protection et de reconversion, les motifs peuvent naître d'un désir d'obtenir une reconnaissance professionnelle, sociale ou personnelle, mais toutes sont dans l'optique de transformer le parcours professionnel.

2.5 Logique de valorisation

Dans la logique de valorisation, et comparativement aux logiques précédentes, les motifs d'engagement sont plus personnels et subjectifs, au lieu de résulter de combinaisons cohérentes entre la reconnaissance sociale, professionnelle et, parfois, personnelle. Plus précisément, dans cette logique, le processus de RVA est vu comme un moyen de valoriser le parcours personnel, mais également le métier. Cette recherche de valorisation permet, par exemple, de « se sentir mieux

dans son [...] emploi, voire dans son contexte familial » (Pinte et al., 2008, p. 454). Les adultes dont les propos s'inscrivent dans cette logique peuvent chercher à corriger une injustice vécue antérieurement, telle que des problèmes familiaux contraignants à l'abandon des études afin d'apporter un soutien financier.

2.6 Synthèse des logiques d'engagement

En prenant appui sur la description de la typologie des logiques d'engagement en RVA, le tableau 1 ci-dessous regroupe, sous chacune de ces cinq logiques, les caractéristiques du parcours professionnel et personnel des adultes (ex. : en emploi / sans emploi), les motifs d'engagement ainsi que les effets perçus qui peuvent leur être associés. Ce tableau servira de référent pour le prochain chapitre, soit l'état des connaissances.

Tableau 1. Logiques d'engagement dans la RVA

Logiques d'engagement	Motifs et effets perçus
1. Logique de promotion Obtenir une promotion professionnelle dans le domaine de travail exercé. <u>Caractéristiques des parcours :</u> Généralement des adultes en emploi promus ou ayant une perspective d'emploi ascendante.	1. Évoluer professionnellement ▫ Réalisée, anticipée ou attendue 2. Obtenir une meilleure rémunération 3. Devenir travailleuses ou travailleurs indépendants/autonomes
2. Logique de protection Protéger, dans le domaine de travail exercé, son emploi ou en trouver un nouveau similaire, lors de période d'insécurité professionnelle ou personnelle. <u>Caractéristiques des parcours :</u> Généralement des adultes en emploi menacé par une perte d'emploi ou ceux sans emploi, se situant dans la 2 ^e partie de la vie active et qui ont connu une stabilité professionnelle.	1. Protéger, conserver ou sauvegarder un emploi menacé 2. Répondre à des contraintes du marché de l'emploi (ex. : critères emploi occupé/convoité) 3. Retourner en emploi en ayant des conditions de travail de base
3. Logique de reconversion Exercer un nouvel emploi qui relève d'un nouveau projet professionnel. <u>Caractéristiques des parcours :</u> Généralement des adultes en emploi ou ceux sans emploi se situant dans la 2 ^e partie de la vie active et qui ont connu une stabilité professionnelle.	1. Changer de secteur d'activité professionnelle 2. Réorientation professionnelle
4. Logique d'insertion différée S'insérer durablement dans le domaine de travail exercé. <u>Caractéristiques des parcours :</u> Généralement des adultes en emploi ou ceux sans emploi se situant dans la 1 ^{ère} partie de la vie active et qui n'ont pas connu une stabilité professionnelle.	1. Atteindre la stabilité professionnelle 2. Sécuriser un emploi
5. Logique de valorisation Faire un état des compétences acquises tout au long de la vie. <u>Caractéristiques des parcours :</u> Adultes motivés par une démarche personnelle et subjective	1. Valoriser un parcours personnel ▫ Pour mieux se sentir personnellement et professionnellement 2. Corriger des injustices passées

TROISIÈME CHAPITRE. ÉTAT DES CONNAISSANCES

Dans ce chapitre, nous faisons l'état des connaissances sur les logiques d'engagement des adultes avant, pendant et après un processus de RVA dans un programme qualifiant de niveau secondaire. Le « Québec, malgré ses avancées dans la mise en œuvre de divers dispositifs [...], fait piètre figure quant à sa production scientifique portant sur les retombées de la RVA comparée à celle de pays comme les États-Unis, la France, le Portugal et la Suède » (Bélisle et Fernandez, 2018, p. 8). Bélisle et Fernandez (2018) ont recensé 47 études en RVA incluant des résultats sur un niveau comparable au DEP québécois (deuxième cycle du secondaire professionnel). Cependant, cette recension avait des critères plus larges que les nôtres tels que des textes qui abordent les éléments sur les leviers, les obstacles ou l'accompagnement qui facilitent la réussite de la démarche. Par ailleurs, malgré les avancées dans la mise en œuvre de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel dans certains pays de l'OCDE, différentes études recensées indiquent que la diffusion de l'information sur la RVA est très faible, localisée et peu accessible (Bélisle et Fernandez, 2018), ce qui inclut l'information sur les expériences des adultes en RVA en FP.

La notion de logiques d'engagement exposé dans le cadre est mobilisée dans quelques études, en France surtout, d'autres s'intéressent aux motifs à l'origine de l'inscription dans la démarche, mais très peu d'études abordent spécifiquement l'engagement des adultes dans une RVA en FP en s'intéressant à la fois à leurs motifs, à la concrétisation des aspirations et aux effets perçus de la RVA. Pour établir l'état des connaissances, quatre critères ont été recherchés dans les textes retenus. Nous avons retenu huit études à partir de ceux-ci :

- 1) Les textes abordent des motifs d'engagement des adultes dans une RVA en FP à partir de la phase de l'information, pendant le processus et après la phase de sanction;
- 2) Les textes abordent des effets de la RVA sur le parcours professionnel et personnel qui sont perçus par les adultes après la phase de sanction, mais également aux autres phases du processus;
- 3) Dans l'échantillon des études, près de 40 % ou plus des adultes qui s'engagent dans une RVA le font pour obtenir un diplôme équivalent au DEP québécois;
- 4) Les textes se rapportent à des études publiées entre 2002 et 2016 et portant sur des processus de RVA¹².

Dans un premier temps, les principales caractéristiques des huit études sont présentées. Dans un deuxième temps, l'état des connaissances sur les motifs d'engagement et les effets perçus par les adultes sont exposés en les associant aux cinq logiques.

¹² 2002 est une année qui correspond à la mise en place de nouveaux dispositifs dans des pays européens (Besson, 2008), et au Québec notamment, et 2016 à la période où s'est faite la récession originale des écrits. Pour ce faire, plusieurs bases de données ont été interrogées qui sont les suivantes : Academic Search Complete, Cairn, Education source, ERIC, Érudit, Persée et ScienceDirect. Après une vérification faite dans une recension ultérieure (Bélisle et Fernandez, 2018), il n'y avait pas de nouvelle publication sur le sujet postérieure à 2016. Alors, il n'y a pas eu de nouvelles requêtes dans les banques de données au retour du congé de maternité étant donné l'avancement du mémoire (2019, 2020).

1. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES MOBILISÉES

Cette section présente quelques caractéristiques des huit études afin de contextualiser les connaissances présentées plus loin. L'annexe A fait un court résumé de chacune et présente les échantillons.

Une étude provient du Portugal (Cavaco, 2013) et les autres de la France (Bernaud, Ardouin, Leroux et Declercq, 2009; Bonnet-Pradier, Jakse et Youmbi, 2013; Bureau et Tuchsirer, 2010; Fongecif, 2012; 2016; Leclerc, Pinot, De Crisenoy et Chevalier (2013); Rocca et Veyron, 2008)¹³. Parmi elles, deux (Bonnet-Pradier et al., 2013; Bureau et Tuchsirer, 2010) s'inspirent de la typologie des logiques de Kogut-Kubiak et al. (2006).

Parfois, les constats des huit études ne sont pas suffisamment précis pour associer les motifs et les effets perçus à une logique d'engagement particulière. Cependant, l'analyste a pu dégager une logique d'engagement en repérant des caractéristiques du parcours professionnel (ex. : en emploi, sans emploi, niveau de stabilité professionnelle), personnel (ex. : âge, séparation) et scolaire (ex. : sortie précoce du système scolaire) des adultes.

Parmi les huit études, six comportent des résultats quantitatifs indiquant le nombre ou le pourcentage d'adultes qui ont évoqué un motif d'engagement et/ou un effet perçu. Ainsi, pour

13 On constatera que dans les huit études aucune n'est en anglais. En raison de la compréhension des particularités des systèmes de RVA, se limiter à la France et au Portugal, deux pays où il y a plus de recherche en FP (Bélisle et Fernandez, 2018), paraissait avantageux pour la discussion des résultats de ce mémoire.

faciliter la lecture et l'analyse, notre présentation des résultats utilisera parfois une échelle allant de très peu à très fortement : 1) 0 % à 20 %, « très peu », 2) 20 % à 40 %, « peu », 3) 40 % à 60 % « moyennement », 4) 60 % à 80 %, « fortement » et 5) 80 % à 100 %, « très fortement ».

2. MOTIFS D'ENGAGEMENT ET EFFETS PERÇUS DE LA RVA

Cette section se divise en six sous-sections. Les cinq premières dressent un état des connaissances sur les motifs d'engagement et les effets perçus par les adultes pendant et après une démarche de RVA, associés à la typologie des logiques présentée dans le chapitre 2. La sixième section présente une logique d'engagement qui n'est pas dans cette typologie, mais qu'il paraît important de signaler.

2.1 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de promotion

Dans six études françaises, les adultes engagés dans une RVA évoquent le motif associé à l'évolution professionnelle dans leur domaine de travail, c'est-à-dire une mobilité interne ou externe. Dans trois de ces études, plus de la moitié des adultes ressent ce besoin (Bonnet-Pradier et al., 2013; Fongecif, 2012; Rocca et Veyron, 2008) et, dans les autres, c'est plus du tiers (Bernaud et al., 2009; Fongecif, 2016; Leclerc et al., 2013). Par ailleurs, Rocca et Veyron (2008) établissent un lien entre l'utilisation de la RVA et la situation d'emploi. Dans leur étude, la majorité des adultes en emploi, ayant le plus d'ancienneté, entreprennent la RVA en préparation à une évolution professionnelle au sein de l'entreprise. Dans une autre étude française, ce motif d'évolution au sein de l'entreprise pourrait être présent, bien que non explicite, car plusieurs adultes étaient

préalablement informés du fait que l'obtention d'un titre par la RVA pourrait « faciliter à moyen terme l'accès à une promotion interne » (Bureau et Tuchsirer, 2010, p. 68).

Par ailleurs, trois études rapportent que très peu d'adultes, qu'ils aient ou non complété la démarche de RVA, perçoivent qu'elle a permis une évolution professionnelle dans leur domaine de travail (Bonnet-Pradier et al., 2013; Bureau et Tuchsirer, 2010; Cavaco, 2013¹⁴). Une autre indique, au contraire, que près de la moitié des adultes en emploi constatent une évolution professionnelle après la phase de sanction (Leclerc et al., 2013). La nature de l'évolution professionnelle peut être « caractérisée par plusieurs types de changement » (Leclerc et al., 2013, p. 37) tel qu'un changement d'emploi en adéquation avec leur nouveau niveau de qualification (44 %) ou d'entreprise à court et moyen terme (41 %). Quant au premier type de changement qui se manifeste au sein de l'entreprise, soit un nouveau poste à l'interne, une étude indique que 52 % des adultes y sont parvenus pendant, mais, généralement, une fois la démarche de RVA complétée (Fongecif, 2012), alors qu'ils sont près du cinquième dans une autre (Rocca et Veyron, 2008). Quant au deuxième type de changement qui se manifeste au sein d'une nouvelle entreprise, une étude indique que 45 % des adultes y sont parvenus grâce à la RVA (Fongecif, 2012) et, dans d'autres études, c'est près du cinquième (Fongecif, 2016; Rocca et Veyron, 2008). Par ailleurs,

14 L'étude de Cavaco (2103) indique très peu de changement qui survient dans le parcours professionnel. Sur les 14 adultes obtenant une certification grâce à la RVA, un seul indique avoir changé de situation professionnelle en se voyant accorder une promotion et une augmentation de salaire dans l'entreprise.

deux études mettent en lumière que l'obtention d'une validation totale ne semble pas un prérequis aux yeux des employeurs (Fongecif, 2016; Leclerc et al., 2013).

Toutefois, « si la VAE s'inscrit dans une démarche d'entreprise qui vise à permettre aux salariés d'obtenir une certification pour un emploi qui ne nécessitait aucune qualification particulière auparavant, aucune évolution ne sera observée » (Leclerc et al., 2013, p. 70). Même si la RVA semble ici relever surtout d'une logique de protection (garder un emploi qui demande une nouvelle certification), quatre études constatent toutefois des effets sur une certaine évolution professionnelle (Bonnet-Pradier et al., 2013; Fongecif, 2016; Leclerc et al., 2013; Rocca et Veyron, 2008) qui semblent cohérents avec certains secteurs d'activités. Leclerc et ses collègues (2013) citent comme exemple les secteurs d'activités des services aux particuliers ainsi qu'éducation, santé et action sociale, soit une partie de la proportion d'adultes interrogés dans ces quatre études recensées. Ainsi, on note un accroissement de responsabilités ou une amélioration de la situation de travail, la RVA entraînant plus d'intérêt pour l'emploi en étant plus sensible au travail à faire. Des auteurs indiquent que des adultes moins scolarisés sont particulièrement concernés par cet enrichissement du travail et la prise de nouvelles responsabilités (Rocca et Veyron, 2008, p. 122). Pour eux, la RVA permet « de se mettre en conformité avec des attentes supposées ou suggérées de l'entreprise ou "sur les rangs" pour une promotion » (Rocca et Veyron, 2008, p. 126) éventuelle.

Ainsi, on voit dans les études françaises qu'une évolution professionnelle est constatée par les adultes et que plusieurs perçoivent des effets positifs qui semblent en cohérence avec l'entreprise et/ou le secteur d'activité.

Le deuxième motif évoqué par plusieurs adultes s'engageant dans un processus de RVA associé à la logique de promotion est l'amélioration des conditions salariales, avec ou sans un repositionnement professionnel. D'après une étude, 50 % des adultes désirent une augmentation salariale (Bonnet-Pradier et al., 2013), alors qu'ils sont plus du tiers dans d'autres études (Bernaud et al., 2009; Fongecif, 2012; Leclerc et al., 2013). Quant aux effets perçus, dans une étude, 52 % des adultes en emploi ont obtenu une augmentation salariale (Fongecif, 2012), alors qu'ils sont près du tiers dans une autre (Bonnet-Pradier et al., 2013). Par ailleurs, dans quelques études la valeur attribuée à une certification obtenue par la RVA paraît liée à une reconnaissance salariale, et ce, même si cet effet n'était pas attendu par 87 % des adultes en emploi dans une étude (Rocca et Veyron, 2008), alors qu'ils sont de 25 % dans l'autre étude (Fongecif, 2016). Il arrive que, dans une démarche de RVA en entreprise, quelques adultes obtiennent une augmentation de salaire (Bureau et Tuchsirer, 2010). Dans presque tous les cas, ces adultes étaient préalablement informés « du fait que l'obtention d'un titre par la VAE ne se traduirait pas par une augmentation de salaire »¹⁵ (Bureau et Tuchsirer, 2010, p. 68). De plus, dans l'étude du Fonds de gestion du congé

15 « Au vu d'autres études réalisées sur la VAE (Layer et Leguy, 2006; Pette et Devin, 2005), la non-prise en considération de la valeur marchande du titre obtenu apparaît comme une règle dans les opérations collectives de VAE » (Bureau et Tuchsirer, 2010, p. 68).

individuel de formation (Fongecif) (2016), 8 % des adultes en emploi ont connu une diminution de salaire au moment de l'enquête¹⁶.

Le Fongecif (2016) dégage une relation positive entre les adultes s'engageant dans une RVA dans des programmes qui correspondent au niveau du DEP québécois et le désir de devenir travailleuses ou travailleurs indépendants/autonomes. Dans deux études, quelques adultes perçoivent l'obtention du diplôme par voie de RVA comme un moyen de devenir travailleuses ou travailleurs indépendants/autonomes (Bernaud et al., 2009; Fongecif, 2012) et ils sont 29 % qui concrétisent ce désir dans l'une de ces études (Fongecif, 2012).

2.2 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de protection

Afin de stabiliser le vocabulaire et en référence avec le cadre d'analyse, l'idée de « protéger son emploi » est privilégiée dans le présent texte. Par ailleurs, l'usage du mot « sécurisation » de l'emploi, très présent dans les écrits français, est souvent utilisé et peut être associé tantôt à la logique de protection, tantôt à celle d'insertion différée.

La valeur attribuée à la reconnaissance institutionnelle des compétences acquises en contextes non formels et informels en obtenant le diplôme et, ainsi, le faire valoir auprès de l'employeur afin de protéger son emploi est le principal motif d'engagement dans une RVA, pour

16 La baisse de salaire peut s'inscrire dans une logique de protection ou d'insertion différée. Par exemple, chez des adultes qui veulent « rompre avec des emplois précaires et [...] se stabiliser » (Kogut-Kubiak et al., 2006, p. 27) et qui acceptent un moindre salaire, mais une insertion durable en emploi.

53 % des adultes interrogés dans l'étude de Leclerc et al. (2013). Dans plusieurs autres études françaises, c'est près du cinquième des adultes qui ressentent le besoin de protéger leur emploi quant à un éventuel bouleversement professionnel, à court ou moyen terme, tel qu'un licenciement (Bernaud et al., 2009; Bonnet-Pradier et al., 2013; Fongecif, 2012; Rocca et Veyron, 2008).

D'ailleurs, Bonnet-Pradier et al. (2013) établissent un lien entre les adultes évoquant le motif d'engagement visant, avant tout, la protection de leur emploi et la « période où les premiers effets de la crise financière se faisaient sentir » (p. 24)¹⁷. Lors de cette période, les adultes expérimentés en emploi sans détenir le diplôme attestant leurs compétences, sont plus fragiles « à la fois dans l'entreprise (le moins diplômé ou pas diplômé pour le poste), mais aussi par rapport aux nouveaux entrants (potentiellement, plus diplômés) » (Rocca et Veyron, 2008, p. 122). Cela explique que l'adulte en emploi plus ancien et souvent moins scolarisé a généralement un besoin plus urgent, « très technique et résolument tangible » (Rocca et Veyron, 2008, p. 121), d'une mise en cohérence du niveau de diplôme et de responsabilité pour renforcer sa position au sein de l'entreprise (Rocca et Veyron, 2008). Ainsi, le dispositif de RVA apparaît comme un outil de protection du patrimoine professionnel des compétences acquises en dehors de la formation scolaire, parfois dans un contexte d'implantation d'une nouvelle réglementation comportant une exigence de diplôme et provoquant une période d'insécurité professionnelle dans un secteur d'activité.

17 « La crise financière mondiale de 2008-09 a détruit de nombreux emplois et laissé de graves séquelles qui ne se sont pas encore totalement estompées dix ans après » (OCDE, 2019, p.15).

Il faut également mentionner que cette logique est présente lorsque l'emploi est menacé (Kogut-Kubiak et al., 2006). Cependant, si pendant la démarche l'adulte trouve un emploi jugé convenable, cette logique de protection n'opère plus puisque le motif principal d'engagement disparaît. Ainsi, obtenir un emploi convenable devient un motif de désengagement envers la démarche de RVA (Leclerc et al., 2013).

Parmi les adultes désirant conserver leur emploi, une étude indique que 77 % y sont parvenus (Fongecif, 2012). De plus, dans deux études moins d'un cinquième des adultes en emploi réussissent à faire modifier leur contrat de travail après la phase de sanction, tout en améliorant leurs conditions de travail (Bonnet-Pradier et al., 2013; Leclerc et al., 2013).

Par ailleurs, des adultes peuvent être déjà sans emploi au moment de la RVA et trouver un emploi est un motif fortement et très fortement présent dans leurs réponses (Fongecif, 2016; Leclerc et al., 2013). Parmi eux, près du tiers ont obtenu un emploi à la suite de leur démarche de RVA (Fongecif, 2016; Leclerc et al., 2013).

2.3 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de reconversion

Dans une étude, 10 % des adultes ressentent le besoin de procéder à un changement de secteur d'activité professionnelle (Fongecif, 2016), alors qu'ils sont près du quart dans d'autres

études (Bernaud et al., 2009; Fongecif, 2012). Parmi ces adultes, une étude indique que 42 % y sont parvenus grâce à la RVA (Fongecif, 2012)¹⁸.

Par ailleurs, dans trois études le dispositif RVA est vu par un petit nombre d'adultes comme une opportunité de changer de métier (Bernaud et al., 2009; Leclerc et al., 2013; Rocca et Veyron, 2008). On peut penser que ces adultes sont à la recherche d'un changement qui relève d'un tout nouveau projet professionnel, et, dans deux études, une très faible proportion d'adultes réalise ce changement effectif d'emploi à la suite de la RVA (Leclerc et al., 2013; Rocca et Veyron, 2008).

Ainsi, la RVA en FP « ne semble pas a priori porteuse d'une réorientation radicale » (Rocca et Veyron, 2008, p. 126), mais peut susciter l'intérêt des recruteurs envers des adultes ayant finalisé le processus pour des raisons diverses qui interviennent directement dans le parcours professionnel afin d'accroître leur possibilité de se réorienter. Par exemple, dans deux études françaises, près d'un cinquième des adultes a perçu la RVA comme une opportunité de changer de secteur d'activité et, par le fait même, de changer significativement de métier (Bonnet-Pradier et al., 2013; Fongecif, 2016). Cette situation est rapportée chez 9 % des adultes sans emploi au moment d'entamer une RVA, et qui ont pu en trouver un, permettant de mettre à profit différentes qualifications acquises tout au long de la vie afin de vivre une réorientation professionnelle (Leclerc et al., 2013).

¹⁸ Le même métier exercé dans un secteur d'activité différent n'est pas une réorientation professionnelle qui, elle, relève d'un changement de métier.

2.4 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique d'insertion différée

La logique d'insertion différée est beaucoup moins documentée que les précédentes. Cette logique est associée par Kogut-Kubiak et al. (2006) aux jeunes adultes de moins de 35 ans et dans les études recensées, les catégories d'âges sont souvent plus larges (Bonnet-Pradier et al., 2013; Fongecif, 2016; Leclerc et al., 2013; Rocca et Veyron, 2008) ou non détaillées (Bureau et Tuchsirer, 2010; Cavaco, 2013; Fongecif, 2012).

Une analyse sur la présence des jeunes de moins de 25 ans dans deux dispositifs de RVA (formation générale des adultes [FGA] et FP) indique que près de 15 % en bénéficient au Québec (Bélisle, 2015). Lorsque l'âge est disponible, on constate que ce pourcentage est inférieur dans deux études recensées (Fongecif, 2016; Leclerc et al., 2013) ou que ce groupe d'âge est absent dans d'autres études (Bernaud et al., 2009; Bonnet-Pradier et al., 2013)¹⁹. Par ailleurs, deux études indiquent que près d'un cinquième des adultes interrogés sont des jeunes âgés de 25 à 34 ans (Bernaud et al., 2009; Rocca et Veyron, 2008).

Toutefois, dans une étude dans laquelle il y a présence de jeunes, le dispositif RVA est vu par un nombre d'adultes (32 %) comme un outil servant à stabiliser leur parcours professionnel

¹⁹ Ce constat peut s'expliquer, en partie, par le fait que peu de jeunes adultes ont accès à la RVA compte tenu des exigences quant au nombre d'années d'expérience dans le même emploi ou le même domaine de travail que l'on trouve dans plusieurs dispositifs (Bélisle, 2015). Par exemple, en France, la VAE a été longtemps accessible seulement à des adultes en emploi totalisant trois ans d'expérience en lien avec l'objectif scolaire visé par la démarche de VAE.

(Fongecif, 2012). Parmi eux, près de la moitié des adultes ont la perception de clore avec l'instabilité professionnelle dans leur domaine de travail grâce à la RVA (Fongecif, 2012).

2.5 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de valorisation

Dans trois études, en France et au Portugal, la recherche de reconnaissance personnelle ressort avec force dans le propos d'adultes participants (Cavaco, 2013; Fongecif, 2012; 2016). Dans une autre étude, 35 % des adultes ressentent ce besoin personnel (Bernaud et al., 2009), alors qu'ils sont de 15 % dans une autre (Rocca et Veyron, 2008).

Quelques auteurs dégagent de leurs résultats une forte relation positive entre les adultes les moins scolarisés avant la RVA et la recherche de reconnaissance personnelle (Fongecif, 2012; Rocca et Veyron, 2008). La singularité du « besoin de reconnaissance [...] personnelle que peut combler l'obtention d'un titre pour ceux qui n'en n'ont pas ou très peu et en souffrent » (Rocca et Veyron, 2008, p. 122) est présente aussi dans l'étude portugaise (Cavaco, 2013). Ainsi, chez des adultes peu scolarisés, la RVA leur permet de concrétiser un objectif de vie en ayant la possibilité d'augmenter « leur niveau de scolarité, étant donné que leur sortie précoce de l'école est très souvent due à des facteurs extrinsèques à leur volonté » (Cavaco, 2007, p. 7).

Ainsi, on peut penser que, pour certains adultes, un dispositif de RVA apparaît comme un outil permettant une valorisation symbolique des compétences acquises en contextes non formels et informels afin de « réduire les écarts entre l'identité perçue comme juste et l'identité actuelle, pour parvenir à un meilleur équilibre » (Bernaud et al., 2009, p. 261) personnel et, parallèlement, être mieux reconnu dans l'emploi. Comme dans l'étude de Bureau et Tuchsirer (2010), où la

majorité des adultes en emploi construisent leur démarche de RVA en lien avec l'entreprise, la RVA est vue comme un moyen de générer une reconnaissance de l'expérience accumulée dans le monde du travail et, ainsi, corriger une injustice vécue antérieurement²⁰. Par ailleurs, dans deux études, le besoin d'être reconnu professionnellement est le principal motif d'engagement dans une RVA, par près de la moitié des adultes (Bernaud et al., 2009; Leclerc et al., 2013), alors qu'ils sont de 16 % dans une autre étude (Fongecif, 2012).

Les résultats des études françaises et de celle portugaise permettent de constater que la recherche de reconnaissance personnelle et le besoin d'être reconnu professionnellement matérialisés par l'obtention d'un diplôme tiennent une place notable pour plusieurs adultes.

Quant aux effets personnels perçus, ils sont nombreux. Dans les huit études, la RVA permet l'acquisition d'une meilleure confiance en soi et/ou une prise de conscience de sa valeur personnelle, soit des effets perçus associés à une reconnaissance personnelle. Dans deux études, ces effets n'étaient pas attendus par les adultes au début de leur démarche, mais ils l'ont atteint (Bonnet-Pradier et al., 2013; Leclerc et al., 2013). Cela tient, entre autres, du fait que durant les phases d'identification et d'évaluation en RVA, le questionnement des adultes sur leurs expériences ainsi que la mise en preuve, rendant visibles leurs acquis professionnels, demande une réinterprétation de leur vécu et des apprentissages effectués, tout au long de leur vie, permettant une prise de conscience des compétences acquises à travers le parcours (Bonnet-Pradier et al.,

²⁰ Il n'y a pas de détail sur la forme d'injustice vécue par des adultes dans un contexte français ou portugais, mais, dans un contexte québécois, les résultats de ce mémoire permettent d'en comprendre certaines.

2013; Bureau et Tuchsirer, 2010; Cavaco, 2013; Leclerc et al., 2013) en atteignant ainsi une « vraie revalorisation personnelle » (Fongecif, 2016, p. 14)²¹.

La « VAE serait alors à envisager comme un outil de développement de soi » (Bonnet-Pradier et al., 2013, p. 39), surtout que, pour certains adultes, les compétences reconnues par l'évaluation de pairs font naître un sentiment de valorisation par rapport à son travail et/ou une augmentation de l'estime de soi en emploi (Bonnet-Pradier et al., 2013; Bureau et Tuchsirer, 2010; Leclerc et al., 2013). Dans plusieurs études, les multiples effets positifs perçus par les adultes, qui permettent une vision plus valorisante de soi et/ou de l'emploi, apportent un sentiment d'être reconnu de leur entourage (pairs, famille, etc.) (Bonnet-Pradier et al., 2013; Cavaco, 2013; Fongecif, 2012; Leclerc et al., 2013; Rocca et Veyron, 2008). Ces constats peuvent expliquer que certaines études documentent l'idée que l'expérience du processus de RVA peut entraîner des transformations dans la vie de l'adulte à long terme (Bureau et Tuchsirer, 2010; Cavaco, 2013; Fongecif, 2012). Ainsi, les études recensées en France et au Portugal font ressortir que le processus de la RVA génère une dynamique favorable sur la perception de soi permettant de se sentir mieux personnellement qui peut amener à se sentir mieux en emploi et améliorer sa posture professionnelle.

21 Dans certaines études, les effets perçus associés à la logique de valorisation s'expliquent également par le niveau de soutien en termes d'accompagnement dont les adultes ont eu durant le processus (Bureau et Tuchsirer, 2010; Cavaco, 2013).

De plus, quant à la reconnaissance par leur employeur, dans trois études la RVA a permis à plus de la moitié des adultes en emploi de percevoir cet effet (Bureau et Tuchsirer, 2010; Fongecif, 2012; Leclerc et al., 2013). Dans trois études françaises qui abordent la question, très peu d'adultes mettent en évidence des changements négatifs d'ordre personnel, familial ou professionnel à la suite de la RVA tels que des comportements de jalousie (Bonnet-Pradier et al., 2013; Leclerc et al., 2013).

2.6 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de poursuite de formation

La recension des écrits laisse voir une sixième logique que l'on va désigner ici comme une logique de poursuite de formation. Dans les études du Fongecif (2012; 2016), le désir de poursuivre sa formation, après la RVA, par une formation professionnelle de niveau supérieur est évoqué par plus du tiers des adultes, alors qu'ils sont très peu dans d'autres études (Bernaud et al., 2009; Bonnet-Pradier et al., 2013; Rocca et Veyron, 2008). Ce motif, qui n'est pas présent dans la typologie des logiques adoptée par de Kogut-Kubiak et al. (2006) ne paraît pas relever directement de l'une ou l'autre des cinq logiques d'engagement du cadre d'analyse. Ainsi, on peut penser que l'inscription à un programme de formation continue ou à un programme de formation initiale menant à un diplôme de l'enseignement supérieur peut être un motif en soi chez certains adultes, mais que celui-ci n'est peut-être pas un motif initial. C'est quand on documente les effets de la RVA que l'intérêt pour la reprise d'études devient plus explicite.

Ainsi, dans l'étude de Bonnet-Pradier et ses collègues (2013), 51 % des adultes interrogés après la phase de sanction disent qu'ils ont poursuivi leur RVA avec l'idée d'un retour dans un établissement scolaire, alors qu'ils sont près du quart dans d'autres études à s'être inscrits dans un

nouveau programme au terme de leur RVA (Fongecif, 2012; 2016). De plus, même si cet effet n'était pas anticipé, compléter une démarche de RVA avec succès a soutenu l'apprentissage chez 36 % des adultes interrogés dans l'étude de Leclerc et al. (2013) et les a amenés à s'inscrire dans un programme d'études après leur démarche. Ainsi, la « VAE peut dans ce cas permettre un rapprochement avec l'univers de la formation, qui peut paraître éloigné voir [*sic*] inaccessible lorsque les individus ont terminé leur cursus scolaire de nombreuses années auparavant » (Leclerc et al., 2013, p. 60). La logique de poursuite de formation est ajoutée à l'arborescence guidant notre analyse.

3. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

La typologie des logiques d'engagement éclaire le parcours des adultes dans une démarche de RVA en FP. Les résultats des études françaises et de celle portugaise permettent de constater que les motifs d'engagement les plus évoqués par les adultes sont ceux associés aux logiques de promotion (évolution professionnelle et salaire), de protection (protéger son emploi et trouver un emploi pour ceux sans emploi) ainsi que de valorisation (reconnaissance personnelle et professionnelle). Quant aux effets perçus d'une démarche de RVA par des adultes, les constats empiriques permettent d'en dégager un certain nombre et ils sont surtout associés à la logique de promotion (évolution professionnelle, salaire et responsabilités/enrichissement du travail) et de valorisation (reconnaissance personnelle et professionnelle). Toutefois, la perception des effets, par des adultes, tout au long de la démarche de RVA en FP et même après, reste très peu

documentée. Aucune étude empirique au Québec, dont les résultats ont été publiés au moment de déposer ce mémoire, ne porte spécifiquement sur ces questions²².

Rappelons que la question de recherche est : quelles sont les logiques d'engagement d'adultes québécois ayant complété la démarche de RAC en formation professionnelle (FP)? Pour y répondre, trois objectifs spécifiques sont poursuivis :

- 1) Repérer les motifs d'engagement en RAC en FP, selon les phases du processus et les logiques d'engagement;
- 2) Repérer les effets perçus de la démarche de RAC en FP sur le parcours des adultes selon les logiques d'engagement;
- 3) Dégager les principales logiques d'engagement qui ressortent de l'analyse du corpus en RAC en FP au Québec.

²² Au cours de la rédaction de ce projet de mémoire, les résultats de deux études québécoises ont été publiés, mobilisant la typologie des logiques d'engagement dans leur état des connaissances, mais n'en font pas leur cadre d'analyse et n'ont donc pas de résultats empiriques sur ce sujet. Le projet de recherche mené par Bélisle et Fernandez (2018), dans lequel j'ai eu l'opportunité de travailler comme auxiliaire de recherche, ainsi que celui de Mottais (2018), un projet de maîtrise portant sur l'information sur Internet en RAC en FP, une collègue qui a également participé au précédent projet.

QUATRIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour répondre à la question de recherche. Les données analysées proviennent d'une recherche source menée en Estrie. Ainsi, la première section décrit cette recherche en précisant notamment son but, les sources de données et une description sommaire de l'échantillon global de l'étude. Dans la deuxième section sont présentés le choix de l'échantillon pour le mémoire et du corpus analysé, les méthodes de collecte ainsi que les méthodes d'analyse. Enfin, les considérations éthiques sont exposées.

1. RECHERCHE SOURCE

Ce mémoire s'appuie sur des données déjà recueillies dans le cadre d'une recherche menée par des membres du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA) de l'Université de Sherbrooke. Elle s'intitule : Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire (Bélisle, Michaud, Bourdon et Garon, 2008). Les données mobilisées sont donc des données secondaires, soit des « éléments informatifs rassemblés pour des fins autres que celles pour lesquelles les données avaient été recueillies initialement » (Turgeon et Bernatchez, 2009, p. 490), mais dont l'utilisation s'avère une riche source d'informations sous certaines exigences énoncées dans les prochaines sections.

Sous la direction de Rachel Bélisle, cette recherche s'intéressait aux espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis et de compétences au niveau de la FGA et au niveau de la FP. Elle ciblait deux dispositifs de reconnaissance

officielle : les Univers de compétences génériques en FGA et la démarche de RAC en FP, que la démarche soit initiée par les adultes ou réalisée dans le cadre d'une entente avec un centre de formation professionnelle et une entreprise (Bélisle, Michaud, Bourdon et Rioux, 2014). De plus, en FP certains programmes disposaient de l'instrumentation de l'approche harmonisée (ex. : secrétariat), mais plusieurs reposaient sur une instrumentation maison (ex. : cuisine) (Bélisle et Rioux, 2016). Ainsi, la population de l'étude est l'ensemble des adultes inscrits en reconnaissance officielle des acquis et des compétences dans ces deux dispositifs dans les années civiles 2007 et 2008 et dans les trois commissions scolaires francophones estriennes²³.

Parmi les sources de données, on trouve notamment quelques données administratives, le dossier de RAC numérisé des adultes participants et une entrevue semi-structurée. De plus, pour chaque adulte, une note de travail a été préparée à partir de données administratives et du dossier de RAC.

L'échantillon de cette recherche source est constitué de 42 adultes participants et de 10 personnes conseillères en RAC. Ils proviennent de cinq sites relevant des trois commissions scolaires francophones de l'Estrie, deux en FGA, trois en FP. Au moment de l'entrevue avec les

23 Les données provenant des adultes en FGA ont été analysées de façon détaillée et ont donné lieu à la rédaction d'un mémoire (Rioux, 2012) ainsi qu'à la publication d'un article (Bélisle et al., 2014) et d'un chapitre de livre (Rioux et Bélisle, 2012). Des données transversales sur les jeunes adultes ayant bénéficié de RAC en FGA et en FP sont l'objet d'un chapitre de livre (Bélisle, 2015), alors qu'un article a trait à l'écriture dans la RAC, en FGA et en FP (Bélisle et Rioux, 2016). Aucune publication spécifique à la RAC en FP n'a été publiée à ce jour.

adultes en FP (n=24), soit en 2010, la moitié ont obtenu leur diplôme par voie de RAC alors que les autres poursuivent la formation complémentaire menant au DEP convoité.

Le but de ce projet de recherche était de « connaître et comprendre les expériences significatives d'apprentissage, dans différents milieux et espaces de vie, d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis et de compétences » (Bélisle, Michaud, Bourdon et Garon, 2008, p. 3). Étant donné qu'il n'y a pas d'étude empirique publiée au Québec sur les logiques d'engagement dans la RAC en FP, il paraît pertinent d'analyser ces données même si la RAC peut avoir évolué au cours des dix dernières années. Le projet ne porte pas spécifiquement sur les logiques d'engagement, mais les motifs d'engagement et les effets perçus par les adultes, de la démarche de RAC et du diplôme obtenu, sur leur parcours professionnel, personnel et scolaire sont abordés directement dans le guide d'entretien. En faire une analyse permet notamment de mettre à l'épreuve, dans un contexte québécois, un cadre utilisé en France. En plus, l'analyse de données québécoises existantes permet de travailler avec des données de la même période que plusieurs des études européennes sur les logiques d'engagement en RVA (Bernaud et al., 2009; Bonnet-Pradier et al., 2013; Bureau et Tuchsirer, 2010; Fongecif, 2012). De plus, en mobilisant des données déjà recueillies, il y a un gain significatif de temps, car on sait, notamment, que les données administratives sur le parcours en RAC des adultes québécois sont rares (Bélisle et Fernandez, 2018). Ainsi, cette étude pourra notamment poser un jalon pour des études ultérieures.

2. MÉTHODOLOGIE MOBILISÉE POUR LE MÉMOIRE

2.1 Échantillon du mémoire

L'échantillon du mémoire est constitué des adultes, parmi les 24 participants de la recherche source qui au moment de l'entrevue semi-structurée répondent au critère d'inclusion suivant : avoir complété la démarche de RAC en FP et obtenu le DEP convoité. Par conséquent, l'échantillon pour la réalisation du mémoire est de 12 adultes. Parmi eux, on retrouve des adultes dans les programmes d'opération d'équipements de production (n=6), de secrétariat (n=4) et de cuisine (n=2).

2.2 Méthodes de collecte et d'analyse de données

Pour la réalisation du mémoire, le corpus analysé est constitué du verbatim des entrevues semi-structurées des 12 adultes et des notes de travail qui synthétisent des informations de leur dossier numérisé.

2.2.1 Entrevue semi-structurée

L'entrevue semi-structurée permet à l'adulte participant « de décrire, de façon détaillée et nuancée, son expérience » (Savoie-Zajc, 2009, p. 342) permettant ainsi de mieux temporaliser son parcours professionnel, personnel et scolaire, par exemple. Pour ce faire, un guide avec une majorité de questions ouvertes permet de recueillir de l'information afin de comprendre ou d'en apprendre davantage sur l'expérience de l'adulte (Savoie-Zajc, 2009). Ainsi, ce type d'entrevue est utile lorsque l'on cherche à saisir le sens que donne l'adulte à son expérience, à propos du

thème abordé dans la question. Les questions ouvertes, l'interaction et la possibilité de formuler des sous-questions au fil de la conversation donnent lieu à des données riches. L'entrevue a été enregistrée en mode audio et transcrite. Ce verbatim, une fois codé, permet de dégager différents thèmes dans le propos des adultes participants; qu'ils aient été ou non suscités par une question de l'intervieweuse ou l'intervieweur.

Les entrevues en FP de la recherche source étaient structurées autour de quatre grands thèmes : 1) La décision de s'engager dans un processus scolaire, 2) L'expérience de la démarche de RAC, 3) Les milieux et espaces qui favorisent l'apprentissage et 4) Les caractéristiques personnelles. Dans le premier thème, on s'intéresse notamment aux motifs d'engagement dans la RAC officielle alors que dans le second thème les questions sont associées aux phases de la démarche incluant l'accompagnement, la formation complémentaire et les effets perçus plus personnels. Dans le troisième thème, l'équipe s'est intéressée :

à de grands changements connus comme déclencheur d'apprentissage et que les adultes avaient vécus dans les cinq dernières années : technologies nouvelles ou nouvelles façons de travailler; changement d'emploi ou de travail, fermeture d'entreprise et licenciement; travail ou cohabitation interculturels; augmentation du cadre réglementaire; nouveaux risques; nouvelles responsabilités au travail, à la maison ou ailleurs (Bélisle, 2015, p. 147).

Dans le quatrième thème, on s'intéresse aux caractéristiques du parcours personnel, professionnel et scolaire avant pendant et après leur démarche et à d'autres effets professionnels tels que le salaire et l'occupation de l'adulte près de deux ans après l'obtention du DEP par voie de RAC.

On peut ainsi, à partir des réponses à ces questions repérer les motifs et les effets perçus par les adultes, de la RAC et du DEP obtenu, dans leur parcours professionnel, personnel et scolaire. L'annexe B reproduit les questions extraites du guide d'entretien de la recherche source qui ont suscité le plus de contenu permettant d'atteindre les objectifs spécifiques. Cependant, étant donné que la méthode d'entrevue semi-structurée permet à l'intervieweuse ou à l'intervieweur et à l'adulte participant de sortir d'une question et d'aborder un sujet au moment qui leur convient, l'ensemble des verbatim a été analysé.

2.2.2 Dossier archivé et notes de travail

L'utilisation de données invoquées, comme les archives « produites pour d'autres fins que la recherche » (Van der Maren, 2014, p. 176) permet de rapporter le contexte « naturel » des adultes participant à la recherche. Dans le cas de la recherche source, il s'agit de données administratives et du dossier de RAC. Ce dernier a été numérisé durant les sept derniers mois de 2009. Il comprend notamment de l'information sur la demande initiale de RAC et l'avancement dans le processus. Cependant, pour le mémoire, le dossier lui-même ne sera pas consulté, mais la note de travail rédigée, à partir du dossier RAC, d'informations administratives et complétée à la suite de l'entrevue.

2.2.3 Analyse de contenu des notes de travail

Pour le mémoire, une analyse simple de contenu des notes de travail permet de repérer des caractéristiques des adultes telles que l'âge, la scolarité initiale, les emplois antérieurs à la RAC. Ces caractéristiques sont utiles pour bonifier les informations sur le parcours personnel, scolaire

ou professionnel de l'adulte participant et certaines sont utilisées comme attributs lors de l'analyse des segments du corpus via le logiciel QSR NVivo (version 12).

D'autres caractéristiques ont été documentées lors des lectures répétées du corpus, consignées dans les mémos, comme l'ancienneté dans chaque emploi qui fait référence, en partie, au niveau de stabilité professionnelle. Des informations des notes de travail peuvent aussi soutenir la reconstitution de phénomènes tel un sentiment d'injustice vécu antérieurement (ex. : information sur une école privée chez un adulte qui a le sentiment d'y avoir été floué, car la sanction qu'il y a obtenue n'est reconnue, ni par les grands employeurs de la région ni par le centre de formation professionnelle).

2.2.4 Analyse thématique

Afin d'analyser l'entrevue semi-structurée avec les 12 adultes, l'analyse thématique qualitative telle que décrite par Paillé et Muchielli (2012) a été privilégiée. Selon ces auteurs, cette méthode d'analyse peut être basée sur une arborescence élaborée au fil de l'analyse ou conçue préalablement à l'analyse (analyse séquenciée). Pour eux, un thème est « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur du propos » (p. 133). L'analyse thématique remplit deux fonctions. Celle de repérer dans le corpus les extraits se rapportant aux thèmes qu'ils soient créés au fil de la lecture ou préétablis. La deuxième fonction de l'analyse thématique est de soutenir la classification et l'articulation des thèmes entre eux, parfois un dénombrement. Ainsi, on regroupe les thèmes repérés afin de découvrir des tendances, des récurrences et des divergences au sein du propos analysé. Comme, ce verbatim a déjà été codé par l'équipe de la recherche source à partir d'une

arborescence établie préalablement, il paraît nécessaire de faire une nouvelle arborescence à partir du cadre d'analyse du mémoire et de reprendre le codage avec des nœuds de celle-ci (terminologie du logiciel QSR NVivo). La version de travail de l'arborescence est en Annexe C.

Pour le repérage des segments de données pertinents, la première étape consiste en des lectures attentives et approfondies du corpus afin d'en obtenir une vue d'ensemble et, ainsi, éviter une superposition de motifs et d'effets chez le même adulte associé à des logiques distinctes (ex. : augmentation salariale et amélioration des conditions de travail, après avoir changé de secteur d'activité). Ainsi, une thématisation rigoureuse a été réalisée en se questionnant : « Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on? » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 231) et des nœuds sont attribués (à partir des sous-thèmes, parfois des thèmes) à des segments du corpus via le logiciel QSR NVivo. Même si le corpus est constitué dans un but plus large (les espaces d'apprentissage) que celui du présent mémoire, peu de sections importantes du verbatim n'ont pas été codées²⁴. À la deuxième étape, l'analyste examine les récurrences, les points de vue contrastés (divergences) dans les segments codés aux mêmes nœuds et les attributs. À la troisième étape, une schématisation regroupant thèmes et sous-thèmes, solidement appuyés par du verbatim, est élaborée (ex. : parcours de formation avant la RAC / motif : reconnaissance personnelle; parcours professionnel après la RAC / effet : protéger son emploi). À la quatrième étape, l'analyste approfondit les liens entre les thèmes, les sous-thèmes et les attributs (ex.: programmes, genre,

²⁴ Ces sections sont celles qui portent principalement sur l'écriture, certains apprentissages comme ceux faits dans un organisme communautaire ou les savoirs traditionnels transmis de génération à l'autre et le parcours scolaire de l'entourage immédiat.

démarche initiée par l'adulte ou par l'entreprise) pour identifier un phénomène central aux logiques d'engagement dans le corpus. Puis l'analyste trouve dans le corpus le matériel pouvant appuyer ces analyses et revient aux étapes antérieures pour faire des ajustements.

Pour s'assurer de la rigueur, l'analyste met à l'épreuve son arborescence par une technique de fiabilité intra-codeuse. Ainsi, une même entrevue a été codée à 4 jours d'intervalle. Toutefois, pour des raisons techniques, l'opération du degré d'accord (70 % et plus) n'a pu être mise en application, mais l'exercice d'attribuer les nœuds aux segments du corpus correspondant d'une première entrevue, puis le refaire quelques jours plus tard et comparer le codage, a permis des ajustements et de revoir la définition de certains nœuds. Ces opérations de codage ont été réalisées avec une deuxième entrevue. Le codage étant assez similaire entre les deux temps de codage, l'analyste a poursuivi le codage des autres entrevues. Cet exercice consiste à s'assurer, un peu plus, de la constance de la codification et de l'efficacité de l'arborescence.

3. ÉTHIQUE

Le protocole éthique de l'étude de Bélisle, Michaud, Bourdon et Garon (2008) a été accepté par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke et le certificat est reproduit à l'annexe D. Les adultes recrutés ont été informés du but et des méthodes de la recherche source ainsi que des conditions de collecte et d'analyse de données et de la possibilité qu'il y ait des analyses secondaires. De plus, la lettre d'information précisait la participation attendue, les moyens pris pour assurer la confidentialité et le respect de la vie privée, les avantages et les inconvénients de leur participation, la durée de conservation des données (jusqu'à la fin 2021) ainsi que la diffusion prévue des résultats. On y précisait que des étudiantes

ou étudiants pourraient faire un essai, un mémoire ou une thèse à partir de données sélectionnées. Sur la base de cette lettre d'information et d'échanges avec un membre de l'équipe de recherche, les adultes ont volontairement signé un formulaire de consentement libre et éclairé. Dans un souci de respecter le protocole éthique, les personnes étudiantes travaillant à partir de ce corpus doivent le faire à partir d'un ordinateur sécurisé de l'Université de Sherbrooke et des consignes de confidentialité doivent être respectées. Dans un contexte pandémique, le Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) a pu mettre à la disposition de l'étudiante un ordinateur sécurisé et réservé, selon des plages précises, pour un travail à distance. Avant d'avoir accès aux données, l'étudiante a signé une lettre d'entente dans laquelle elle s'engage à respecter le protocole éthique du projet. Elle s'y engageait à signaler si une ou l'autre personne mentionnée dans les notes de travail appartenait à son réseau personnel.

Une particularité de ce projet est que, si le verbatim des 12 entrevues semi-structurées est déjà anonymisé, les notes de travail qui synthétisent des informations au dossier numérisé contiennent des données nominales, notamment des noms d'intervenants, d'organismes de formation ou d'employeurs. Par conséquent, l'analyste a extrait seulement les données nécessaires pour l'atteinte des objectifs de cette recherche en s'assurant de brouiller l'information en mettant des catégories générales (ex. : entreprise dans le domaine du transport). Pour le nom des adultes participants, déjà retiré des notes de travail, des codes-sujets propres à ce mémoire ont été attribués et comportent un chiffre de 1 à 12, M ou F pour le genre et la première lettre du programme, soit C, O ou S. Étant donné que les données ont été recueillies il y a près de 10 ans et que l'analyste est nouvellement installée en Estrie, elle confirme qu'aucun adulte, personnes intervenantes ou employeurs mentionnés appartiennent à son réseau personnel.

CINQUIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse des 12 entretiens semi-structurés et des notes de travail afin de répondre à la question de recherche qui est : quelles sont les logiques d'engagement d'adultes québécois ayant complété la démarche de RAC en formation professionnelle (FP)? Pour y parvenir, les trois objectifs spécifiques poursuivis sont de : 1) Repérer les motifs d'engagement en RAC en FP, selon les phases du processus et les logiques d'engagement, 2) Repérer les effets perçus de la démarche de RAC en FP sur le parcours des adultes selon les logiques d'engagement 3) Dégager les principales logiques d'engagement qui ressortent de l'analyse du corpus en RAC en FP au Québec.

La première section présente, d'abord, quelques caractéristiques de l'échantillon des adultes de l'étude et des éléments de leur contexte. La deuxième section répond aux deux premiers objectifs en traitant dans la même sous-section les motifs et les effets perçus de la démarche de RAC selon les logiques d'engagement, tel que dans l'état des connaissances. La dernière section répond au troisième objectif spécifique.

1. CARACTÉRISTIQUES ET CONTEXTE DES 12 ADULTES

On a vu dans le chapitre 2 que l'analyse de logiques d'engagement en RVA met en relation certaines caractéristiques personnelles des adultes répondants (âge, occupation, etc.) avec des éléments de leur parcours afin de repérer les motifs d'engagement et les effets perçus. Ainsi, cette section présente des caractéristiques centrales à la présente étude chez les 12 adultes dont le propos a été analysé.

Les 12 adultes sont six femmes et six hommes. Au moment d'entrer dans le dispositif de RAC en 2007 ou 2008, leur âge moyen est de 41 ans. Si on se rapporte aux deux parties de la carrière de Kogut-Kubiak et al. (2006), cinq adultes âgés de 31 ans ou moins se situeraient dans le début de leur vie professionnelle, alors que les sept autres, qui ont entre 38 ans et 63 ans, seraient dans la seconde partie de leur vie professionnelle. La formation initiale des 12 adultes, avant la démarche de RAC, est variée. Le plus haut niveau scolaire fréquenté est le niveau secondaire pour cinq adultes, dont quatre ont une sanction officielle du Québec : 1 a un DES, 3 ont un DEP ou une attestation d'études professionnelles (AEP) avec ou sans DES, 1 a fait un programme en secrétariat non reconnu par le ministère de l'Éducation et donc sans diplôme. Cinq ont fréquenté le niveau postsecondaire au Québec : 2 ont une attestation d'études collégiales (AEC), 3 ont fréquenté les études collégiales ou universitaires, sans se rendre jusqu'au diplôme. Finalement, 1 est formé à l'étranger et son diplôme en est un de technicien, mais sans qu'on sache si c'est du secondaire ou du postsecondaire.

Dix adultes sont en emploi au moment de faire la démarche de RAC et parmi eux quatre font la démarche dans le cadre d'une collaboration entre un centre de formation professionnelle (programme d'opération d'équipements de production) et une entreprise industrielle. Ces quatre adultes connaissent de la stabilité dans leur parcours professionnel, alors que les deux autres adultes qui font la démarche dans ce programme sont sans emploi au moment de faire la démarche. En 2007 et 2008, au moment où les adultes participants s'engagent dans une démarche de RAC, le monde industriel québécois est affecté par un important ralentissement économique aux États-Unis (Statistique Canada, 2008) et une réduction des commandes entraîne de nombreuses mises à pied. Pour les éviter, un programme d'aide du gouvernement fédéral soutient la formation de la

main-d'œuvre et le maintien du lien d'emploi, programme dont bénéficie l'entreprise partenaire mentionnée plus haut.

Neuf adultes ont complété les évaluations de la démarche de RAC en FP en 2008 et les trois autres le font en 2009. Au moment de l'entrevue de recherche, en 2010, ils ont tous les 12 obtenu leur DEP dans les programmes d'opération d'équipements de production (n=6), de secrétariat (n=4) et de cuisine (n=2).

2. MOTIFS D'ENGAGEMENT ET EFFETS PERÇUS SELON LES LOGIQUES

Dans le corpus analysé, les motifs d'engagement mentionnés en entrevue de recherche se rapportent surtout aux motifs initiaux au moment de la phase d'information lorsque l'adulte décide de s'inscrire dans la démarche de RAC. On ne trouve pas dans le propos de changement de motifs lors des phases d'identification ou d'évaluation. Cela ne veut pas dire qu'il n'y en a pas eu, mais la méthode, rétrospective près de deux ans après les premières évaluations, fait en sorte que les adultes répondants confondent l'entrevue de validation et les évaluations et en ont un souvenir très diffus. Cependant certains témoignages laissent penser que la formation complémentaire a suscité un nouveau motif d'engagement. Par ailleurs, le corpus analysé permet souvent de documenter si le motif initial se concrétise (ex. : obtenir un nouveau poste) et devient un effet perçu par l'adulte répondant (ex. : avoir obtenu le poste). Les effets perçus peuvent donc être anticipés, alors que d'autres étaient non anticipés, mais sont constatés par les adultes.

Comme motifs et effets sont étroitement liés dans le propos des adultes et pour faciliter l'exposition des résultats, cette section porte sur les objectifs 1 et 2 du mémoire et se divise en cinq

sous-sections selon les logiques d'engagement. Les effets se rapportent à des temporalités différentes : 1) pendant la démarche, 2) tout de suite après la démarche, 3) quelque temps après la fin de la démarche, 4) entre la fin de la démarche et l'entrevue semi-structurée et 5) au moment de l'entrevue semi-structurée, soit près de deux ans après l'obtention du DEP par voie de RAC. De plus, des adultes mentionnent lors de l'entrevue un effet anticipé dans les semaines suivant l'entretien de recherche.

2.1 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de promotion

Une entreprise demande à ses employés le DEP en opération d'équipements de production pour obtenir le poste de « maitre opérateur »²⁵. Deux adultes mentionnent que ce poste était le principal motif à s'engager en RAC (9HO, 10HO)²⁶ et que cela s'est réalisé, alors qu'un troisième (6HO), qui n'anticipait pas cet effet, dit que, grâce à la RAC, « au lieu de prendre quatre ans à avoir une promotion, bien ça m'a pris mettons un an et demi ». De plus, 9HO dit qu'il va devenir superviseur la semaine après l'entrevue semi-structurée, soit un deuxième changement grâce au

²⁵ Les étapes mises en place au sein de l'entreprise, qui comprend trois classes d'opérateur, sont : 1) près de six mois de formations pratiques et une semaine de formation théorique suivie d'un examen pour devenir opérateur, 2) près de deux ans après, réussir les examens pratiques et théoriques pour devenir opérateur compagnon et 3) près d'un an après, l'adulte peut s'engager dans le processus de RAC pour devenir maitre opérateur (6HO; 9HO).

²⁶ Comme mentionné dans la section sur l'éthique dans le quatrième chapitre, tout est anonymisé (nom des adultes, des entreprises et autres). Les codes-sujets sont ceux utilisés spécifiquement pour le présent mémoire, avec un chiffre de 1 à 12, H ou F pour le genre, C, O ou S pour les programmes : cuisine, opération d'équipements de production et secrétariat.

DEP obtenu par voie de RAC. Dans le domaine de la restauration, près d'un an après l'obtention du DEP, deux adultes ont obtenu une promotion comme chef cuisinier, et ce, même si cet effet n'était pas attendu (1HC; 2FC).

Parmi les cinq adultes qui ont obtenu une promotion au sein de la même organisation à la suite de l'obtention du DEP par voie de RAC, trois, dont les deux jeunes nouveaux chefs cuisiniers, ont perçu d'autres effets positifs en lien avec leur repositionnement professionnel tel qu'un accroissement de responsabilités amenant une plus grande latitude professionnelle ou une opportunité de relever de nouveaux défis mettant fin à la monotonie de l'emploi antérieur.

Lorsque l'employeur offre d'entreprendre la démarche de RAC à 8HO, il y a vu un moyen de changer d'emploi pour en obtenir un chez un autre employeur de la région qui exige le DEP. Au moment de l'entrevue semi-structurée, il devait être embauché sous peu au sein d'une nouvelle entreprise, qui offre de bonnes conditions de travail et salariales.

Un autre motif est celui évoqué par 7FS et 9HO qui s'inscrivent dans la RAC dans l'espoir que le DEP leur permette d'augmenter leur revenu et 9HO constate cet effet. Comme il le mentionne : le poste de maitre opérateur obtenu grâce à la RAC et au DEP, « c'est un autre stade de salaire » au sein de l'entreprise. Ainsi, bien que non explicite, cette amélioration de la situation financière pourrait être présente pour les deux autres adultes qui ont vécu ce repositionnement professionnel au sein de l'entreprise. Il y a aussi l'un des deux jeunes chefs cuisiniers, qui a bénéficié d'une augmentation salariale en acceptant la promotion.

2.2 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de protection

Dans les propos des quatre adultes dont la démarche est initiée par l'employeur, tous mentionnent des changements liés à la précarité de l'emploi, tel que des mises à pied de leurs collègues. Pour 6HO et 10HO, l'accessibilité des services de RAC pour obtenir le DEP a été perçue comme une protection possible en cas de fermeture de l'usine ou de mises à pied. Au moment de l'entrevue semi-structurée, tous les quatre ont pu garder leur emploi. Ainsi, entre 2008 et 2010, lors de période d'insécurité professionnelle, le dispositif de RAC et le DEP en opération d'équipements de production paraissent avoir eu un effet de protection de l'emploi, et ce, même s'il n'est pas anticipé ou mentionné par les quatre adultes concernés.

Pour trois adultes, dont deux sans-emploi, l'augmentation des chances d'en trouver un en acquérant le DEP est le motif qui les incite à s'inscrire à la démarche de RAC (4FS; 11FO; 12HO). Ils en ont rapidement trouvé un après l'obtention du diplôme sanctionnant leurs compétences professionnelles, mais seulement 4FS exerce un emploi temporaire en lien avec le DEP obtenu, comme secrétaire dans la fonction publique municipale où elle travaille à temps plein. Comme l'explique l'un des deux autres adultes ne recevant plus de prestations de l'assurance-emploi en 2009, au moment de l'obtention du DEP, le « "timing" n'a pas été bien bon » (11FO) pour commencer une recherche d'emploi, car « tout fermait, un après l'autre » (11FO). Même si la RAC

et son diplôme ne semblent pas avoir eu l'effet anticipé sur la recherche d'emploi, à plus long terme, 11FO y voit tout de même des gains. C'est le cas aussi des deux autres adultes²⁷.

Tout comme 5FS, 3FS est enseignante en formation professionnelle, à la différence qu'elle travaille déjà depuis 5 ans comme enseignante et que sa commission scolaire exige un DEP en secrétariat pour un poste permanent. Ainsi, son motif d'engagement en RAC est de protéger l'emploi qu'elle a déjà et d'accéder à la permanence et aux conditions de travail en découlant. Lors de l'entrevue semi-structurée, elle est toujours enseignante dans le même établissement scolaire, mais nous n'avons pas de détail sur son contrat et ses conditions de travail.

2.3 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de reconversion

Au moment de s'inscrire en RAC, 2FC est consciente d'avoir acquis des compétences durant ces 12 années d'expérience professionnelle, mais est « tannée d'être dans les restaurants ». La jeune femme souhaite changer de secteur d'activité professionnelle pour travailler en cuisine d'établissement de santé et le recruteur de personnel d'un centre hospitalier l'engagerait immédiatement, toutefois, 2FC ne répond pas à l'exigence du DEP pour travailler à la cafétéria de l'établissement.

²⁷ Près d'un an après l'obtention du DEP d'opération d'équipements de production, 12HO a refusé une offre d'emploi de ce domaine pour des raisons qui sont en cohérence avec la logique de protection, soit ses conditions de travail sont plus satisfaisantes dans l'emploi trouvé après la RAC. De plus, au moment de l'entrevue semi-structurée, 11FO commence à être contactée par des employeurs et 4FS est nouvellement employée comme secrétaire d'un établissement d'enseignement supérieur, soit un deuxième emploi sur appel.

Pour 5FS, c'est le désir de devenir enseignante en formation professionnelle dans le métier, exercé pendant plusieurs années, qui l'amène à la démarche de RAC. Ici, non seulement elle change de secteur, mais tout en restant en secrétariat, elle change de métier et le poste d'enseignante lui est promis au moment de s'engager en RAC. Cependant, comme elle n'a pas le DEP en secrétariat, son employeur lui exige de l'obtenir par voie de RAC, en passant par une autre commission scolaire de la région. Dans l'entrevue, elle se rappelle qu'il y avait un manque de clarté quant aux critères d'évaluation et aux délais entre les étapes, ce qui a ébranlé sa motivation pendant le processus, surtout qu'elle ne pouvait pas dire à son employeur quand elle aurait le DEP²⁸.

On constate que la logique de reconversion ressort peu dans le corpus analysé, mais, dans les deux cas, la RAC a permis d'atteindre les effets attendus. Deux semaines après l'obtention du DEP en cuisine, 2FC obtient l'emploi convoité en changeant de secteur d'activité et, après l'acquisition du DEP en secrétariat, 5FS réussit le changement de métier grâce à la RAC.

2.4 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de valorisation

La reconnaissance personnelle est un motif d'engagement présent dans cinq entretiens, dont ceux de trois femmes qui s'inscrivent dans la RAC pour obtenir le DEP en secrétariat. Parmi ces cinq adultes, deux parlent de la formation complémentaire comme un moyen « d'avoir le bagage » professionnel en solidifiant « une base vaseuse » (1HC) ou comme mentionnée par 7FS,

²⁸ Les partenaires de la recherche source sont conscients qu'en 2007 et 2008, seulement deux ans après que le ministère ait publié le cadre technique sur la RAC en FPT (MELS, 2005), la mise en œuvre de la RAC n'était pas optimale.

pour : « confirmer que je peux apprendre des choses »²⁹. Pour d'autres adultes (4FS; 5FS; 8HO) l'acquisition du diplôme sanctionnant leurs compétences professionnelles est vue comme une opportunité de mieux se sentir personnellement ou de corriger une injustice vécue antérieurement dans le parcours scolaire tel que l'abandon précoce des études au DEP dû à des problèmes financiers et personnels. Un autre exemple d'injustice, qui incite 4FS à s'inscrire en RAC, est d'obtenir le « DEP qui fonctionnait aujourd'hui », car en 1976 la transition entre la formation dans un cours de secrétariat en commercial court (2 ans) puis une année de plus au commercial long (1 an) n'apparaît pas dans son relevé de notes qui indique un cours de commis de bureau alors qu'elle a été formée comme « secrétaire de services ».

Quant à l'effet de la démarche de RAC « qui pousse à la réflexion » (6HO), anticipé ou non, sur la valeur que l'adulte donne à ses apprentissages, ses expériences et ses compétences, tous les adultes répondants l'ont perçu, à différentes étapes du processus de RAC. Lors des phases d'identification ou d'évaluation, quatre adultes, dont trois femmes construisent une vision plus positive et valorisante de leurs acquis et de leurs compétences. Grâce à l'accompagnement ou grâce à la comparaison de leurs compétences avec celles du référentiel, les adultes prennent conscience de savoirs auxquels ils attribuaient peu de valeur. Lors de la formation complémentaire, cinq adultes, dont quatre hommes, parlent du développement de nouvelles compétences et de confirmation ou de comparaison de leurs compétences professionnelles jumelées à une valorisation

²⁹ Dans l'échantillon de notre étude, 1HC et 7FS sont ceux qui ont le plus de formation complémentaire à faire, laissant penser que ce motif d'engagement est apparu pendant le processus de RAC.

par des collègues ou des professeurs, amenant une meilleure opinion d'eux-mêmes, une fierté personnelle ou une augmentation de la confiance en eux. Comme le dit 1HC : avant cette formation je « savais juste faire les choses comme je les avais apprises » et lors de la formation complémentaire en RAC, il réalise que « j'étais déjà une coche au-dessus à cause de mon bagage d'expériences. Donc ce qui me restait à faire moi c'est, faire des expériences tu sais, solidifier ». Il dit le faire en reliant ses connaissances pratiques avec la théorie et s'amuser, trouver gratifiante cette nouvelle créativité et ainsi se sentir « un cuisinier accompli ». De plus, la formation complémentaire a permis à trois femmes d'être plus sûres d'elles notamment envers leurs habiletés intellectuelles et, dans le cas de 5FS, de transmettre un bel exemple à sa fille en étudiant ensemble ce qui a eu des répercussions positives sur leur relation. Après la RAC et le DEP obtenu, trois adultes ressentent une plus grande confiance en eux ou une meilleure connaissance de leurs forces et de leurs faiblesses professionnelles amenant une augmentation de l'estime de soi en emploi.

Aucun adulte n'a comme motif une forme de soutien à la reconnaissance professionnelle, mais il y a des effets non anticipés de cette nature qui sont perçus par quatre d'entre eux. Trois adultes soulignent l'effet positif d'avoir développé de nouvelles compétences ou transmis celles acquises en dehors de la formation scolaire, lors de la formation complémentaire, ce qui a amené une valorisation de leur savoir-faire par des collègues ou des professeurs (4FS, 12HO). Comme l'explique 8HO, qui a vu le professeur s'intéresser à ses connaissances et à son expérience de travail et, qu'après avoir complété la formation, ce dernier lui mentionne : « "tu as autant de connaissances sinon plus que moi" ». L'obtention d'un diplôme par le biais de la RAC a permis à trois adultes d'obtenir « beaucoup plus de respect » (1HC), de crédibilité et de confiance de la part de leur employeur, en plus de la reconnaissance matérielle (ex. : meilleur salaire) et symbolique

(ex. : conditions de travail, augmentation des responsabilités). En revanche, deux adultes qui ont fait leur démarche en entreprise ont perçu des comportements désagréables, tels qu'une rivalité, de collègues de travail à la suite de l'obtention du DEP en opération d'équipements de production. L'un d'eux a rapidement obtenu une promotion après la RAC et devait en obtenir une deuxième après l'entrevue de recherche, ce qui pourrait expliquer, en partie, les comportements de collègues d'autant plus dans une période d'incertitude professionnelle telle que décrite dans la sous-section 2.3.

Ainsi, chez les 12 adultes de notre échantillon, on peut dire que le processus de RAC et le DEP engendrent une reconnaissance personnelle et que certains ont le sentiment d'avoir gagné en reconnaissance professionnelle.

2.5 Motifs d'engagement et effets perçus associés à la logique de poursuite de formation

Le projet de poursuivre sa formation après la RAC est mentionné par quatre adultes rencontrés. Parmi eux, 1HC et 5FS veulent s'inscrire au baccalauréat en enseignement professionnel. Pour 5FS, ce projet vise à se perfectionner dans son nouveau métier et à répondre à une exigence du ministère de l'Éducation, alors que 1HC veut obtenir le DEP pour répondre à ce qu'il comprend être une condition d'admission au programme afin de vivre une éventuelle réorientation professionnelle. Il dit avoir souhaité, pendant la formation complémentaire en RAC, que celle-ci lui permette d'augmenter sa confiance en lui et en ses compétences afin de s'y inscrire.

D'autres adultes indiquent que la formation complémentaire a fait naître une motivation à poursuivre leur formation. Comme 9HO, qui y a trouvé une confirmation de son intérêt pour le

domaine avant de s'inscrire à une formation technique de génie mécanique et d'avoir des acquis qui, selon lui, « ne nuiront jamais [...] je vais avoir vu quelque chose, je vais arriver dans ma technique puis je vais avoir déjà vu, ça va être juste plus facile ». Pour 8HO, ce désir de poursuivre des études pour obtenir un autre DEP, celui-là en conduite et réglage de machines à mouler, a pris forme après avoir aimé l'enseignement reçu lors de la formation complémentaire en RAC.

Au moment de l'entretien semi-structuré, 8HO indique qu'il lui reste une semaine de formation pour obtenir ce deuxième DEP, 5FS a complété près du deux tiers de la formation universitaire et 1HC commence à remplir les papiers d'inscription dans le programme d'études universitaires envisagé initialement à la démarche de RAC. Par ailleurs, même si cet effet n'était pas attendu par 7FS, la valeur attribuée à l'expérience vécue lors de la formation complémentaire l'amène, près de deux ans après, à l'idée d'un retour aux études et elle regarde les programmes de niveau collégial.

3. LOGIQUES D'ENGAGEMENT EN RAC QUÉBÉCOISE

Les résultats présentés dans la section précédente et le tableau, joint à l'annexe E, indiquent que la typologie des logiques d'engagement, élaborée dans un contexte français, peut très bien soutenir les analyses en RAC en FP québécoise. Cette troisième section dégage les principales logiques d'engagement qui ressortent dans l'analyse de ce corpus québécois.

On constate que, dans un contexte de crise économique (OCDE, 2019) comme c'était le cas au Québec en 2007 et 2008, la logique de protection ressort chez les sujets inscrits dans le programme de secrétariat et d'opération d'équipements de production (en emploi/sans emploi) et

que celle de promotion est prégnante dans le propos de certains adultes qui ont fait la RAC en entreprise. En termes de motifs d'engagement seulement, c'est la logique de protection qui ressort le plus dans le corpus analysé. Cette logique peut cohabiter avec une autre dès le début de la démarche de RAC, comme le rapporte un adulte qui dit que dès le début, il visait dans un premier temps sauvegarder son emploi, puis obtenir un poste plus élevé au sein de l'entreprise (promotion) grâce au DEP obtenu. Cependant, c'est quand on ajoute les effets anticipés et non anticipés de la RAC que l'on constate chez les quatre adultes qui ont fait la démarche en entreprise que la logique de protection et celle de promotion se côtoient dans l'expérience de ces sujets et dans le contexte qui est le leur.

Les logiques de valorisation et de poursuite de formation, ajoutées à la typologie de Kogut-Kubiak et al. (2006) dans ce mémoire (qu'on désigne dorénavant comme typologie revue), sont pertinentes en RAC québécoise, compte tenu notamment de l'intégration d'une phase de formation complémentaire. On constate d'ailleurs que la logique de valorisation est celle qui est dégagée chez un grand nombre d'adultes (voir annexe E). Quant à la présence de la logique de poursuite de formation chez des adultes qui souhaitent obtenir ou ont déjà un poste d'enseignante en FP et qui doivent avoir le DEP dans leur domaine, cette logique semble cohabiter de près avec la logique de valorisation. Des adultes visent aussi l'inscription dans un autre programme après la RAC (poursuite de formation) tout en souhaitant corriger une injustice ou augmenter leur confiance en soi en obtenant le diplôme sanctionnant leurs compétences acquises en dehors de la formation scolaire (valorisation). Par ailleurs, ce sont ceux qui concrétisent un retour à l'école à court et moyen terme.

Ainsi, dans la présente étude menée auprès d'adultes qui s'engagent en RAC en 2007 et 2008, on constate que des logiques d'engagement distinctes peuvent animer le même adulte. On peut viser obtenir un nouveau poste au sein de l'entreprise (promotion), tout en ayant une stratégie de retourner aux études après la RAC (poursuite de formation).

Après cette mise à l'épreuve, dans l'analyse d'un corpus québécois, d'une typologie revue des logiques d'engagement de Kogut-Kubiak et al. (2006) en RVA, on constate qu'il n'y a pas de particularité notable entre l'expérience de la RVA des jeunes adultes de moins de 35 ans et des adultes se situant dans la seconde partie de leur vie professionnelle³⁰. La logique d'insertion différée ne ressort pas dans le contexte québécois de notre étude. De plus, la catégorie « autre logique possible » ajoutée comme thème dans l'arborescence présentée à l'annexe C n'a pas été utile pour le codage de segments du corpus qui sortirait de la typologie des logiques d'engagement en RVA, mais elle a été utile quelques fois pour une analyse plus poussée afin d'associer le motif ou l'effet à une logique particulière. Ainsi, les résultats de ce mémoire indiquent que les logiques de promotion, de protection, de reconversion, de valorisation et de poursuite de formation sont pertinentes aux analyses en RAC en FP québécoise. On peut les dégager du propos des 12 adultes du corpus analysé et elles sont utiles pour documenter les motifs et les effets perçus, anticipés et non anticipés, dans un contexte québécois.

³⁰ Sur les cinq jeunes de notre échantillon (27 à 31 ans), tous sont en emploi et plusieurs ont franchi les seuils de transition à la vie adulte (ex. : parent, bénévolat dans leur domaine de travail, indépendance financière) (Bélisle, 2015).

SIXIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

Les résultats de ce mémoire, ceux des études françaises ainsi que de celle portugaise, sur les logiques d'engagement, ont permis de documenter des motifs et des effets perçus par des adultes ayant bénéficié de services de RVA à un niveau équivalent à la FP au Québec. Dans ce chapitre sont discutés quelques-uns des résultats sur la mobilisation de la typologie des logiques d'engagement en RVA dans des contextes caractérisés, par exemple, par des dispositifs comportant quelques différences notables. Pour faciliter la discussion sur la typologie revue de Kogut-Kubiak et al. (2006) les logiques sont présentées dans un ordre différent de celui des chapitres précédents, en commençant par celles qui ont été ajoutées dans ce mémoire.

La logique de valorisation ne fait pas partie de la typologie des logiques d'engagement adoptée par Kogut-Kubiak et al. (2006), mais elle est documentée dans certaines études qui reprennent cette typologie, en y intégrant cette logique associée à des motifs et des effets plus personnels (Pinte et al., 2008; Pouchard, Lagabrielle et Laberon, 2011). Les résultats de ce mémoire confirment sa présence, car plusieurs adultes disent avoir participé à la RAC pour augmenter leur sentiment de confiance en eux et, pour certains adultes, la formation complémentaire est une source de reconnaissance personnelle. Dans plusieurs études françaises (Bernaud et al., 2009; Bureau et Tuchsirer, 2010; Fongecif, 2012;2016) et celle portugaise (Cavaco, 2013), ce motif ressort avec plus de force, mais, parfois, pour des raisons qui semblent en lien avec la mise en place des dispositifs de RVA. Par exemple, le Portugal, du moins au moment de l'étude de Cavaco (2013), soutient le développement de la RVA afin d'élever le niveau de scolarisation de sa population pour faciliter l'employabilité, l'insertion ou la mobilité

professionnelle, et « les méthodologies et les outils sont orientés vers une perspective de valorisation de la personne » (p. 84)³¹. Ainsi, dans cette étude portugaise, des adultes s'engagent en RVA plus spécifiquement pour réparer une injustice vécue antérieurement dans leur parcours scolaire. Cette injustice ressort dans quelques-uns des propos d'adultes qui s'engagent dans la RAC québécoise et dans une étude française (Bureau et Tuchsirer, 2010).

Les résultats de ce mémoire vont dans le même sens que ceux d'études françaises (Bernaud et al., 2009; Bonnet-Pradier et al., 2013; Bureau et Tuchsirer, 2010, Fongecif, 2012; 2016; Rocca et Veyron, 2008) et de celle portugaise (Cavaco, 2013) quant à une meilleure reconnaissance personnelle chez les adultes pendant et après le processus de RVA. Les phases d'identification ou d'évaluation génèrent une prise de conscience de leurs compétences acquises en dehors de la formation scolaire et l'augmentation de l'estime de soi. On constate également que, pour certains adultes, la RVA permet du développement professionnel dans le sens d'une plus grande conscience des exigences du métier et de leurs compétences, ce qui permet de poursuivre leur amélioration. Dans les résultats de ce mémoire, il y a une singularité de genre, car ce sont généralement des femmes qui mentionnent un épanouissement personnel lors des phases d'identification et d'évaluation, donc, se rapportant à des compétences antérieures, alors que les hommes le perçoivent davantage lors de la formation complémentaire, donc, se rapportant à de nouvelles compétences. Aucun résultat dans les huit études recensées ne faisait un constat de ce type. Quant

³¹ Au Portugal, le niveau de scolarité de la population et la volonté de certification massive liée au développement du processus de RVA à la fin des années 2000 pourraient expliquer les résultats de l'étude de Cavaco (2013).

à la cohabitation de logiques chez certains adultes, les méthodes des huit études recensées ne font pas ce type d'analyse.

Bien qu'il y ait des différences dans les formes d'accompagnement dans les divers dispositifs de RVA (Bélisle et Fernandez, 2018), les résultats de ce mémoire indiquent que l'accompagnement peut, tout comme l'avait constaté notamment Ballet (2009), devenir un facilitateur amenant l'adulte à un travail réflexif sur ses compétences et lui permettant de mieux se sentir. Il y a aussi la reconnaissance professionnelle tant dans les résultats de ce mémoire que dans ceux français (Bernaud et al., 2009; Bureau et Tuchsirer, 2010; Fongecif, 2012; Leclerc et al., 2013). Ainsi, la logique de valorisation paraît des plus pertinente dans un contexte québécois, français et portugais.

Par ailleurs, les résultats de ce mémoire et ceux de cinq études françaises (Bernaud et al., 2009; Bonnet-Pradier et al., 2013; Fongecif, 2012; 2016; Rocca et Veyron, 2008) permettent un avancement des connaissances sur la logique de poursuite de formation introduite dans le troisième chapitre, mais qui ne fait pas partie de la typologie des logiques d'engagement adoptée par Kogut-Kubiak et al. (2006). Celle-ci est confirmée chez quelques adultes qui s'engagent dans la RAC en FP au Québec. Les différences dans les dispositifs de RVA en FP, notamment, la formation complémentaire, qui « semble assez unique » (Bélisle et Fernandez, 2018, p. 110) au Québec, est une source de motivation qui nourrit cette logique. De plus, les nouvelles opportunités d'apprentissage, inscrites dans certains dispositifs de RVA, dont celles offertes dans la RAC-FP, et qui semblent répondre aux conditions du marché du travail continuellement en transformation, permettent à de nouveaux diplômés de satisfaire aux prérequis académiques et de poursuivre leur

formation dans un programme de niveau de la formation professionnelle, collégiale ou universitaire. Ainsi, nous recommandons aux auteurs qui vont continuer à travailler avec les logiques d'engagement en RVA d'inclure la logique de poursuite de formation.

En revanche, la logique d'insertion différée présente dans la typologie adoptée par Kogut-Kubiak et al. (2006) qui ressort dans une étude française (Fongecif, 2012) ne l'est pas dans notre étude ni dans l'étude portugaise (Cavaco, 2013). Dans notre petit sous-échantillon de jeunes de moins de 35 ans ($n=5$), on ne voit pas de distinction avec les plus vieux. Alors, qu'en France, « la segmentation du marché du travail touche les jeunes davantage qu'ailleurs. En 2009, la fréquence des emplois à durée déterminée y est cinq fois plus importante pour les jeunes que pour les adultes » (Cahuc, Carcillo et Zimmerman, 2013, p. 2), ce qui semble les mettre dans des conditions d'accès à l'emploi davantage fondés sur l'instabilité professionnelle durant quelques années, soit dans une logique d'insertion à l'emploi différente. De plus, le Québec « se distingue par un marché du travail plus flexible et déréglementé qui met les débutants et les actifs expérimentés en compétition généralisée » (Papinot et Vultur, 2010, p. 7). Peut-être est-il plus facile pour un jeune adulte, au Québec, qui ne détient pas de connaissances spécialisées dans un domaine, d'être embauché dans une usine comme journalier et progresser l'année suivante en obtenant le poste d'opérateur, grâce aux compétences acquises au sein de l'entreprise. Ainsi, la logique d'insertion différée ne paraît pas avoir une valeur ajoutée par rapport à celle de protection, du moins pour notre corpus.

Aussi, les résultats de ce mémoire indiquent que la logique de promotion semble un peu moins présente que dans plusieurs études françaises (Bernaud et al., 2009; Bonnet-Pradier et al.,

2013; Fongecif, 2012;2016; Leclerc et al., 2013; Rocca et Veyron, 2008). On la trouve certes, notamment chez des adultes dont la démarche de RAC est initiée par l'employeur, mais aussi chez des adultes ayant initié de leur propre chef la démarche de RAC. Ces différences peuvent être liées, en partie, à l'accès à l'information au grand public français sur l'existence de la RVA et à un accès à ces services qui semble plus facile ou différent. De plus, le plus grand nombre de pratiques de recrutement par concours qui exigeraient un diplôme précis pour l'obtention d'un emploi et évoluer professionnellement (promotion) ou le fait que la VAE est encadrée par la Loi de Modernisation sociale, introduite en 2002, qui donne droit aux adultes travailleurs de faire valider les acquis reliés à leur expérience (Ballet, 2009). Aussi, et contrairement aux études françaises, aucun des 12 sujets ne dit s'être engagés en RAC dans le projet de lancer son entreprise ou de devenir travailleurs indépendants/autonomes³².

Ainsi, malgré les avancées dans le domaine de la RAC québécoise en FP (Bélisle et Fernandez, 2018), dont l'implantation de l'approche harmonisée et une augmentation du pourcentage d'adultes qui s'engagent en RAC entre 2002 et 2010 (MEES, 2015), la diffusion de l'information semble encore récemment assez limitée (Mottais et Bélisle, 2019), ce qui était davantage le cas dans la période de la recherche source. Ainsi, des adultes expérimentés qui souhaitent entreprendre une démarche de RAC afin de changer d'emploi en adéquation avec leurs compétences acquises en dehors de la formation scolaire pourraient être encore nombreux à ne pas

³² Cependant, l'absence de projet relevant du démarrage d'entreprise pourrait être attribuable, du moins en partie, aux programmes d'études dans lesquels les sujets font la démarche de RAC. Si le travail autonome est possible, au Québec, en cuisine et en secrétariat, il paraît difficile en opération d'équipements de production.

connaître l'existence de la RAC et ses bénéfices possibles. Ce qui serait dommage, car, on le constate, elle permet notamment à des adultes d'obtenir une promotion au sein de l'entreprise et/ou une augmentation salariale, même si cet effet n'est pas anticipé. Ces constats militent en faveur d'une plus grande accessibilité de l'information sur les dispositifs de RAC, sur les parcours dans ces dispositifs, les motifs d'origine des adultes et les effets avérés, anticipés ou non, une fois le diplôme obtenu.

Rappelons que, selon Kogut-Kubiak et ses collègues (2006), la typologie des logiques constitue « une grille de lecture et un outil d'analyse utile à la compréhension des projets » (p. 75) de RVA des adultes, selon leur parcours qui peut comporter des contraintes telles que la précarité de l'emploi. Lorsque le cadre des logiques d'engagement est mobilisé dans une analyse thématique, certaines logiques semblent se côtoyer, telles que promotion et protection. La présente étude porte sur une période précise de collecte de données qui coïncide avec la crise financière mondiale de 2008 et 2009 (OCDE, 2019) et l'influence des entreprises dans la diffusion de l'information et l'accessibilité au dispositif de RAC en FP par leurs employés semblent une force d'attraction à l'engagement. Ainsi, au Québec, où il y a encore peu d'adultes qui y ont recours (Bélisle et Fernandez, 2018; MEES, 2015), il est encourageant de constater que de nouvelles actions soutenant l'information et l'accès à la RAC en FP sont mises en œuvre. Par exemple, les CERAC mettent clairement de l'avant, sur la page d'accueil de leur site, la possibilité d'une collaboration avec les entreprises pour qu'elles deviennent « acteurs de premier de plan dans le développement des compétences de leurs employés » (CERAC-FP, 2021b, n.p.). Ainsi, on peut penser que, en ces temps de pandémie mondiale de COVID-19 où l'instabilité de l'économie « provoque une crise de l'emploi bien plus grave que celle qui avait suivi la crise de 2008 »

(OCDE, 2020a, n.p.), des adultes expérimentés et informés gagneraient à s'engager dans la RAC pour obtenir un diplôme sanctionnant leurs compétences.

Avec cette première publication québécoise, sur une analyse des logiques d'engagement en RAC, on peut affirmer que la RAC et le DEP obtenu grâce à celle-ci permettent généralement aux adultes de répondre à leur(s) aspiration(s) initiale(s) et encore plus, qu'ils jugent que la démarche a eu des effets non anticipés sur leur parcours professionnel, personnel ou scolaire, perçus pendant et après celle-ci. Ainsi, une des contributions de ce mémoire est de montrer que la typologie des logiques d'engagement en RVA, adoptée par Kogut-Kubiak et al. (2006), est utile et pertinente pour faire des analyses au Québec, mais que cette typologie mérite d'être ajustée et enrichie.

CONCLUSION

Le premier chapitre de ce mémoire traite de la problématique du taux modeste de participation au dispositif de RAC, malgré la volonté par diverses actions gouvernementales pour le rendre accessible et des connaissances limitées sur ce qui incite l'engagement et l'expérience des adultes québécois en RAC en FP. Ainsi, connaître leurs motifs et leurs perceptions des changements qui en découlent peut soutenir l'information et la compréhension de ce dispositif. Le deuxième chapitre expose le cadre d'analyse du mémoire incluant les phases du processus type de la RVA et la typologie des logiques d'engagement de Kogut-Kubiak et al. (2006) à laquelle une cinquième logique est ajoutée. Le troisième chapitre présente l'état des connaissances en reprenant cette typologie pour repérer les motifs des adultes à s'engager dans une démarche de RVA, selon une terminologie internationale, et des effets dans leur parcours professionnel, personnel et, même, scolaire dans un contexte français et portugais. À la suite de cet état de connaissances, une sixième logique est ajoutée à la typologie initiale. Dans le quatrième chapitre, la méthodologie est présentée ainsi que l'échantillon de ce mémoire qui est de 12 adultes ayant complété une démarche de RAC en FP. Le cinquième chapitre présente les résultats de ce mémoire sur les motifs d'engagement et les effets perçus par ces adultes selon les logiques d'engagement et les phases du processus. On y dégage les principales logiques qui ressortent dans l'analyse de ce corpus québécois. Dans le sixième chapitre sont discutées les logiques d'engagement dans un contexte québécois, français et portugais tout en mettant en lumière l'importance de l'information sur ce dispositif.

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine large de l'orientation et met en valeur l'expérience d'adultes qui ont bénéficié de services de RAC en FP. Nous espérons qu'il soutiendra une plus

large information et participation, par des adultes expérimentés qui ne détiennent pas le diplôme attestant leurs compétences, afin de les outiller à faire un choix professionnel, personnel et scolaire éclairé. Surtout, qu'il y a peu d'études dans le domaine de la RAC (Bélisle et Fernandez, 2018) et les résultats de ce mémoire qui mobilisent la typologie des logiques en RVA, développée en France à partir du point de vue des adultes qui font une démarche, permettent de mettre en valeur les multiples effets qu'ils ont vécus grâce à la RAC en FP. Ainsi, pour les praticiennes et praticiens qui travaillent auprès d'adultes engagés dans une démarche de RAC, les résultats de ce mémoire peuvent être utiles pour leur donner des arguments dans le soutien apporté aux adultes pour qui une démarche de RAC est une option à considérer dans un projet professionnel. Ces arguments peuvent aussi leur permettre de soutenir la persévérance de personnes engagées dans la démarche.

Toutefois, des limites doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats du mémoire, dont les principales sont la taille de l'échantillon ($n=12$), la période de collecte de données, soit peu de temps après la publication du cadre technique sur la RAC (MELS, 2005), et le fait que des adultes avaient parfois un souvenir diffus de la démarche de RAC. Même si ces données documentent les débuts de nouveaux dispositifs de RVA en France, au Portugal et au Québec, la mise à l'épreuve de la typologie des logiques d'engagement dans un contexte québécois peut être une base pour les études à venir, soit à titre de comparatif avec des données plus récentes.

Il serait intéressant de reprendre la typologie des logiques d'engagement en RVA pour une analyse en période de crise économique mondiale liée à la pandémie de Covid-19 qui laisse une incertitude dans le monde du travail depuis 2020 (OCDE, 2020b) et d'en examiner les tendances, les récurrences et les divergences avec le contexte particulier de cette étude, soit une autre crise

financière mondiale 12 ans avant (OCDE, 2019). À plus grande échelle, nous suggérons aux États qui souhaitent procéder à une évaluation de dispositifs de RVA d'adopter cette typologie comme cadre d'analyse afin de mieux comprendre le point de vue des adultes ayant bénéficié de services de RVA et de s'appuyer sur ces résultats pour diffuser une information ajustée en fonction des réalités des adultes visés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *Orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83. Repéré à <https://osp.revues.org/563>.
- Ballet, V. (2009). La validation des acquis de l'expérience (VAE) : entre gestion individuelle et organisationnelle des carrières. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 4(1), 62-83. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/remest/2013-v8-n2-remest2869/000386ar/>
- Bédard, J.-L., Bernier, A., Lejeune, M. et Pulido, B. (2011). *La concertation en milieu de travail entre employeurs et employés au Québec, en lien avec le développement et la reconnaissance des compétences*. Rapport de recherche adressé à la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et au Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO), Montréal, Canada. Repéré à http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_RAPPORT_FINAL_Concertation_Transpol2011.pdf
- Bélisle, R. (2015). La reconnaissance des acquis de l'expérience de jeunes adultes. Dans S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte au Québec* (p. 139-162). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Bélisle, R. et Bourdon, S. (dir.) (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme.*

Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MELS, MESS et FRQSC (2013-FG-170951), Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Fonds de recherche Québec - Société et culture (FRQSC), Sherbrooke, Canada. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_B%C3%A9lisleR_rapport2013_orientation-professionnelle-adultes.pdf/425cc6e9-8050-4a70-ae6d-7032783d0364

Bélisle, R. et Fernandez, N. (2018). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant.* Rapport produit dans le cadre d'une Action concertée MEES et FRQSC (2017-PO-202790), Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage/ Fonds de recherche du Québec – Société et culture, Sherbrooke, Canada. Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/web/fonds-societe-et-culture/partenariat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=73hah3wc1515771307997>

Bélisle, R., Michaud, G. et Bourdon S. (2011). *Arborescence pour l'analyse des données. Projet : Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire.* Manuscrit inédit, Université de Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Sherbrooke, Canada.

Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S. et Garon, S. (2008). *Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire*. Demande éthique, Manuscrit inédit, Université de Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Sherbrooke, Canada.

Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S. et Garon, S. (2010). *Guide d'entretien avec des adultes ayant obtenu une reconnaissance en formation professionnelle (FP)*. Manuscrit inédit, Université de Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Sherbrooke, Canada.

Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S. et Rioux, I. (2014). La reconnaissance des acquis en formation générale des adultes : quelques enjeux de mise en œuvre du dispositif Univers de compétences génériques. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 397-417. Repéré à <https://www.erudit.org/revue/rse/2014/v40/n2/1028426ar.pdf>

Bélisle, R. et Rioux, I. (2016). Recours à l'écrit dans la reconnaissance des acquis au secondaire. *Revue canadienne pour l'étude et l'éducation des adultes*, (28)1, 1-14. Repéré à <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/4791>

Bernaudo, J.-L., Ardouin, T., Leroux, C. et Declercq, E. (2009). Analyse des abandons prématurés lors d'un accompagnement à [sic] la validation des acquis de l'expérience (V.A.E.) : une recherche empirique. *Psychologie du travail et des organisations*, 15(3), 247-270. Repéré à <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1420253016301728>

- Besson, É. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience : Une évaluation du dispositif VAE*. Rapport de recherche adressé au Premier ministre - secrétariat d'État chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique, Paris, France. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000590/index.shtml>
- Bonnet-Pradier, V., Jakse, C. et Youmbi, B. (2013). *Les effets d'une certification totale obtenue par la validation des acquis de l'expérience en Rhône-Alpes*. Rapport de recherche adressé à la Direction régionale des entreprises de la concurrence de la consommation, du travail et de l'emploi de Normandie (DIRECCTE) Rhône-Alpes et Pôle Rhône-Alpes de l'Orient (PRAO), Lyon, France. Repéré à http://auvergne-rhone-alpes.direccte.gouv.fr/sites/auvergne-rhone-alpes.direccte.gouv.fr/IMG/pdf/Etude_VAE_valorisation_V2013-07-18-4.pdf
- Bureau, M.-C. et Tuchsirer, C. (2010). La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail? *Sociologie du travail*, 52(1), 55-70.
- Cahuc, P., Carcillo, S. et Zimmermann, K. (2013). L'emploi des jeunes peu qualifiés en France. *Notes du conseil d'analyse économique*, 4(4), 1-12. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ncae.004.0001>

Cavaco, C. (2007). *Évaluation formative et la reconnaissance, validation et certification des compétences : complexité et défis*. Communication présentée au congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg, France. Repéré à http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Carmen_CAVACO_500.pdf

Cavaco, C. (2013). Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Les résultats (in)attendus. *Questions Vives*, 10(20), 79-93. Repéré à <https://questionsvives.revues.org/1383>

Cazals-Ferré, M.-P. et Croity-Belz, S. (2009). Étude exploratoire de l'engagement dans un dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) : le rôle des valorisations et des échanges inhérents aux différents domaines de vie. *Pratiques Psychologiques*, 15(2), 239-254.

CERAC-FP (2021a). *Étapes de la démarche*. Repéré le 20 février 2021 à <http://www.ceracfp.ca/fr/etapes-de-la-demarche>

CERAC-FP (2021b). *La RAC dans les entreprises*. Repéré le 20 février 2021 à <http://www.ceracfp.ca/fr/rac-dans-les-entreprises>

Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle. Paris, France : Éditions UNESCO et Odile Jacob.

Fonds de gestion du congé individuel de formation [Fongecif]. (2012). *Enquête « Parcours VAE 2011 » : principaux résultats de l'étude*. Paris, France : Le Fongecif Île-de-France. Repéré à https://www.cdr-copdl.fr/doc_num.php?explnum_id=23024

Fonds de gestion du congé individuel de formation [Fongecif]. (2016). *Enquête Parcours VAE 2013-2015*. Paris, France : Fongecif Île-de-France. Repéré à https://www.transitionspro-idf.fr/wp-content/uploads/2017/10/Fongecif-%C3%8Ele-de-France-Rapport_Etude_VAE2016-1.pdf

Gouvernement du Québec. (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR_politique_gouv_education_adultes.pdf

Gouvernement du Québec. (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Plan.pdf

Gouvernement du Québec (2008). *Éducation, emploi et productivité. Plan d'action*. Québec : Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Plan.pdf

Havet, N. (2015). Les bénéficiaires de la validation des acquis de l'expérience. L'exemple de la Région Rhône-Alpes. *Revue économique*, 6(66), 1131-1158.

Institut de la statistique du Québec. (2019). *Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, la région administrative, l'âge et le sexe, Québec et régions administratives, 1990 à 2019*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/niveau-scolaire/repartition-scol-ra-sexe-age.html#tri_tertr=5004000000000000000&tri_sexe=1&tri_age=365&tri_stat=8404

Kogut-Kubiak, F., Morin, C., Personnaz, E., Quintero, N. et Séchaud, F. (2006). *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*. Rapport de recherche adressé à la Direction régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle (DRTEFP) en Provence-Alpes-Côte d'Azur, Relief, 12. Marseille, France : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq). Repéré à <https://www.cereq.fr/logiques-dacces-la-vae-et-parcours-de-validation>

Leclerc, P., Pinot, B., De Crisenoy, M. et Chevalier, L. (dir.) (2013). *L'impact de la VAE sur les parcours professionnels en Haute Normandie*. Rapport d'étude adressé au Centre de ressources emploi formation (CREFOR), Rouen, France. Repéré à https://www.profilinfo.fr/doc_num.php?explnum_id=11188

Mayen, P. et Pin, J.-P. (2013). Conditions et processus de l'engagement en VAE. *Formation emploi* 2(122), 13-29. Repéré à <https://journals.openedition.org/formationemploi/3981>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2015). *La reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle au Québec. Portrait statistique 2014-2015*. Document de travail diffusé par demande d'accès. Québec, Canada : MEES et Direction de la formation professionnelle. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/18-165_Diffusion.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017a). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, Canada : MEES. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017b). *Rapport annuel de gestion 2016-2017 : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur*. Québec, Canada : MEES. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEES_RAG_2016-2017.pdf?1554138940

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général-Cadre technique*. Québec, Canada : MELS. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/RAC_CadreGeneral_CadreTechnique_DocRef_f.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] et Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie [MESRST]. (2014). *Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences*. Québec, Canada : MELS et MESRST.

Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/FP_RAC_Guide_instrumentation_fr.pdf

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles [MICC]. (2005). *France. Guide de comparaison des études avec le système éducatif québécois*. Montréal, Canada : MICC.

Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs59502>

Mottais, E. (2018). *Pratiques de recherche sur Internet pour obtenir un diplôme d'études professionnelles : Présence de l'information sur la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5614>

Mottais, E. et Bélisle, R. (2019). Recherche d'information sur le web par des adultes expérimentés souhaitant obtenir un diplôme dans leur domaine professionnel. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 31(1), 15-30. Repéré à <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5425>

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2005). *Promouvoir la formation des adultes*. Paris, France : Éditions OCDE. Repéré à https://www.oecd-ilibrary.org/education/promouvoir-la-formation-des-adultes_9789264010956-fr

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2012). *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences*. Paris, France : Éditions OCDE. Repéré à https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/les-strategies-de-l-ocde-en-faveur-des-competences_9789264178717-fr

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2014a). L'envie d'apprendre vient en apprenant : Participation des adultes à la formation tout au long de la vie. *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, 26, 1-4. Repéré à https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/l-envie-d-apprendre-vient-en-apprenant-participation-des-adultes-a-la-formation-tout-au-long-de-la-vie_5jxsslw21qkd-fr

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2014b). *Regards sur l'éducation 2014 : Panorama*. Paris, France : Éditions OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/regards-sur-l-education-panorama-20763956.htm>

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2019). *L'avenir du travail : Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019*. Paris, France : Éditions OCDE. Repéré à https://www.oecd-ilibrary.org/fr/employment/perspectives-de-l-emploi-de-l-ocde-2019_b7e9e205-fr

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2020a). *Une action urgente s'impose pour que la crise de l'emploi ne devienne pas une crise sociale*. Paris, France : Éditions OCDE. Repéré à <https://www.oecd.org/fr/sdd/stats-travail/une-action-urgente-s-impose-pour-que-la-crise-de-l-emploi-ne-devienne-pas-une-crise-sociale.htm>

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2020b). *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2020 : Crise du COVID-19 et protection des travailleurs*. Paris, France : Éditions OCDE. Repéré à <https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.1787/b1547de3-fr>.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2003)

Papinot, C. et Vultur, M. (2010). *Les jeunesses au travail : regards croisés France-Québec*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval Repéré à <https://storage.googleapis.com/cantookhub-media-enqc/59/22292f2294024053bce7792013228ff9486000.pdf>

Personnaz, E., Quintero, N. et Séchaud, F. (2005). Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine. *Céref Bref*, (224), 1-3. Repéré à <https://www.cereq.fr/en/node/8367>

Pinte, G. (2013). La RVAE au milieu du gué : questions en suspens et perspectives entre contexte national et européen. *Questions Vives*, 10(20), 19-32. Repéré à <https://questionsvives.revues.org/1368>

Pinte, G. et Le Squère, R. (2007). De la flexibilité à la sécurisation des parcours professionnels : l'outil VAE et les intérimaires. *Savoirs*, (4), 81-93. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-4.htm>

Pinte, G., Le Squère, R. et Fischer-Lokou, J. (2008). Les facteurs de motivation et de démotivation dans les processus de validation des acquis de l'expérience (VAE). *Carriérologie*, 11(3-4), 453-465.

Pouchard, D., Lagabriele, C. et Laberon, S. (2011). « *Validation des acquis de l'expérience, une dynamique professionnelle?* ». *Étude des effets de la VAE sur le développement des individus et des organisations dans le secteur industriel*. Rapport de recherche adressé à la Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation du travail et de l'emploi en Aquitaine (DIRECCTE Aquitaine- Unité territoriale Gironde) et à l'AFPA transitions, Université Bordeaux Segalen, Bordeaux, France. Repéré à <http://www.vae.gouv.fr/IMG/pdf/fl.pdf>

Prawelska-Skrzypek, G. et Jałocha, B., (2013). Validation des acquis et l'expérience – Rôle et signification vis-à-vis du système. Dans G. Prawelska-Skrzypek, B. Jałocha, M. Shapira, J. Brogan, P. Lafont, M. Pariat, N. Vranešević Marinić et V. Ivošević (dir.), *Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur – défi pour l'avenir du système* (p. 15-24). Zagreb, Croatie : Institute for the Development of Education. Repéré à <https://lirtes.u-pec.fr/publications/publications-collectives/reconnaissance-et-validation-des-acquis-de-l-experience-dans-l-enseignement-superieur-defis-pour-l-avenir-du-systeme>

- Presse, M.-C. (2014). La prise en compte de l'expérience dans un dispositif de formation : Tensions et stratégies organisationnelles. *Questions Vives*, 10(20), 63-76. Repéré à <https://journals.openedition.org/questionsvives/1378>
- Rioux, I. (2012). *Défis d'écriture de soi rencontrés par des adultes non diplômés en contexte de reconnaissance des acquis au secondaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5614>
- Rioux, I. et Bélisle, R. (2012). Présence des autres dans l'écriture de soi en reconnaissance officielle d'acquis d'adultes non diplômés. Dans R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre dans la vie adulte* (p. 151-167). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Rocca, M. et Veyron, S. (2008). Les trajectoires professionnelles des bénéficiaires de VAE. Réflexions à partir d'études de cas en Rhône-Alpes. *Relief*, 24, 117-128.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 337-360). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1984)
- Statistique Canada. (2008). *Étude : L'économie du Canada en 2007*. Québec, Canada : Gouvernement du Canada. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/080410/dq080410b-fra.htm>

- Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2009). Les données secondaires. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.) (p. 489-528). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1984).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2012). *Lignes directrices de l'UNESCO : pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel*. Hambourg, Allemagne : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_fre
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1999)
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*. Paris, France : Éditions OCDE. Repéré à https://read.oecd-ilibrary.org/education/reconnaitre-l-apprentissage-non-formel-et-informel_9789264063877-fr#page1

ANNEXE A. RÉSUMÉ DES ÉTUDES SCIENTIFIQUES

Cette annexe résume les huit études mobilisées dans le troisième chapitre, et présente un tableau avec les caractéristiques générales des échantillons³³.

L'étude intitulée *Analyse des abandons prématurés lors d'un accompagnement a [sic] la validation des acquis de l'expérience (V.A.E.) : une recherche empirique* de Bernaud, Ardouin, Leroux et Declercq (2009) s'appuie sur un échantillon de 162 adultes engagés à différentes étapes d'un processus de VAE. Les données sont recueillies par un questionnaire postal auprès de deux groupes d'adultes. L'un composé d'adultes ayant mené à terme le processus ou en voie de le terminer (83 %) et l'autre ayant abandonné la démarche avant la fin (17 %). Bien que cette étude analyse seulement les effets personnels perçus, l'intérêt réside dans les multiples constats sur les motifs d'engagement des adultes.

L'étude de Bonnet-Pradier, Jakse et Youmbi (2013) a été menée en 2012 et est intitulée *Les effets d'une certification totale obtenue par la validation des acquis de l'expérience en Rhône-*

33 En France, on utilise des niveaux pour indiquer la complexité des tâches et la formation associée. Une réforme a été faite en 2019, et le présent mémoire se rapporte aux anciens niveaux. Ainsi, les personnes dont la formation initiale est dite de niveaux VI (sans diplôme), V, et IV ont une formation correspondant au niveau secondaire. Les diplômes mentionnés dans les études recensées (certains n'existent plus) et qui peuvent être comparés au DEP québécois sont le 1) certificat d'aptitude professionnelle (CAP) (niveau V), 2) brevet d'études professionnelles (niveau V) et 3) baccalauréat professionnel (niveau VI) (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2005).

Alpes. Elle présente les parcours professionnels de 917 adultes en emploi ayant obtenu une VAE totale en 2010. Cette enquête par étude de données administratives et questionnaire téléphonique ou en ligne permet d'avoir des informations sur les parcours des adultes avant et après la VAE. Les résultats permettent aussi d'examiner les effets perçus de la VAE selon les motifs d'engagement.

L'étude intitulée *La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail?* menée par Bureau et Tuchsirer (2010), aborde les enjeux de la RVA tant pour les adultes en emploi que pour les employeurs. L'échantillon provient de 15 entreprises, associations ou branches professionnelles, de toutes tailles ainsi que d'une variété de secteurs d'activité (textile, coiffure, agriculture, restauration, logistique, aide à domicile, etc.) donnant, ainsi, 15 monographies. Chacune d'entre elles comprend une dizaine d'entrevues semi-structurées réalisées auprès de divers acteurs du processus de RVA et d'adultes en emploi, pour qui très peu l'avaient terminé. L'intérêt de cette étude réside principalement dans ses constats sur les effets perçus de la démarche de RVA, initiée par l'entreprise, sur le parcours professionnel et personnel des adultes en emploi.

La quatrième étude, intitulée *Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Les résultats (in)attendus*, est celle empirique de Cavaco (2013) avec, notamment, des données recueillies à l'aide d'entrevues semi-structurées réalisées auprès de divers acteurs du processus de

RVA³⁴ et d'entrevues biographiques de 14 adultes ayant obtenu leur certification scolaire par la voie de la RVA au Portugal. Même le nombre d'adultes dans une démarche en FP n'y figure pas, on peut penser que cette étude se rapporte souvent à des adultes obtenant une certification professionnelle de niveau inférieur au DEP québécois. L'intérêt de cette étude réside principalement dans ses constats sur les effets perçus chez les adultes en emploi et ceux qui sont sans emploi au moment de la RVA³⁵.

Les deux prochaines études concernent des adultes ayant bénéficié d'un financement VAE entre 2008 et 2010 par un organisme paritaire gérant les fonds de congés individuels de formation (Fongecif, 2012) ainsi qu'entre 2013 et 2015 (Fongecif, 2016). *Enquête « Parcours VAE 2011 »* et *Enquête « Parcours VAE 2013-2015 »* ont été faites par questionnaire téléphonique auprès de 782 adultes en emploi en 2011 et la deuxième auprès de 626 adultes en 2016, dont 14 % qui sont sans emploi au moment de la VAE. Au moment de l'entrevue de recherche, près de 79 % (Fongecif, 2012) et de 84 % (Fongecif, 2016) des adultes ont terminé le processus de VAE, alors que près de 60 % (Fongecif, 2012) et de 69 % (Fongecif, 2016) ont obtenu une validation totale. Les résultats

³⁴ L'analyse des données s'inscrit dans le cadre d'un projet de doctorat en sciences de l'éducation/formation des adultes à l'Université de Lisbonne réalisé par Cavaco. Ainsi, d'autres publications étoffent cet article scientifique telle que Cavaco (2007).

³⁵ Les adultes participant à cette étude ont une scolarité inférieure à la neuvième année. Les certifications attribuées à la suite du processus sont de la quatrième, sixième ou neuvième année de scolarité. Ces trois niveaux de scolarité correspondent à la formation générale, soit jusqu'à la quatrième année du secondaire au Québec.

de ces études permettent de nuancer les effets perçus de la VAE selon les motifs d'engagement en ressortant certaines caractéristiques.

L'étude de Leclerc, Pinot, De Crisenoy et Chevalier (2013) intitulée *L'impact de la VAE sur les parcours professionnels en Haute Normandie*, permet d'examiner les effets perçus de la VAE selon les motifs d'engagement de 797 adultes en emploi et de 203 adultes qui sont sans emploi. Les entrevues téléphoniques se sont déroulées après la phase de sanction en 2012 et tous ont obtenu une validation totale (78 %) ou partielle (22 %) entre 2009 et 2010.

La dernière étude est celle de Rocca et Veyron (2008) qui est une enquête menée dans la région de Rhône-Alpes, par analyse de données administratives et questionnaire téléphonique après la phase de sanction. L'échantillon divisé en deux groupes est constitué de 414 adultes ayant obtenu une VAE totale ou partielle entre 2002 et 2006. Dans le premier sous-groupe, dont 89 % des questionnaires leur ont été adressés, les adultes cherchaient à obtenir un diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale (DEAVS)³⁶. Le deuxième sous-groupe est composé d'adultes possédant, avant la démarche, un plus haut niveau de fréquentation scolaire. L'intérêt de cette étude réside

36 « Créé par les pouvoirs publics en vue d'aider à la professionnalisation des acteurs dans le secteur » (Rocca et Veyron, 2008, p. 118), ce diplôme correspond à un CAP (niveau V). Il forme des professionnels afin d'accompagner des personnes âgées, malades, handicapées ou, celles, éprouvant des difficultés de vie dans l'optique de les amener à réaliser leurs activités reliées à leur vie quotidienne tout en les aidant à retrouver leur autonomie.

dans les constats sur les motifs d'engagement selon les effets perçus par des adultes appartenant spécifiquement au premier sous-groupe.

Tableau Caractéristiques générales des échantillons

Études <ul style="list-style-type: none"> ▫ Nombre de participants ▫ Période de collecte de données 	Caractéristiques générales des échantillons
Bernaud <i>et al.</i> (2009) <ul style="list-style-type: none"> ▫ 162 adultes ▫ Pendant le processus 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Femmes (72 %) ▫ 25 à 34 ans (21 %) ▫ En emploi (65 %) ▫ 35 ans et plus (79 %) ▫ Diplômes visés : niveau IV (27 %) et V (21 %)
Bonnet-Pradier <i>et al.</i> (2013) <ul style="list-style-type: none"> ▫ 917 adultes en emploi ▫ Après la phase de sanction 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Femmes (85 %) ▫ 26 à 49 ans (69 %) ▫ En emploi (100 %) ▫ 50 ans et plus (31 %) ▫ Diplômes visés : niveau IV (11 %) et V (69 %)
Bureau et Tuchsirer (2010) <ul style="list-style-type: none"> ▫ Auprès de 15 entreprises ▫ Pendant le processus 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ En emploi, employeurs ▫ Démarche initiée par l'employeur ▫ Diplômes visés : majoritairement de niveau V
Cavaco (2013) <ul style="list-style-type: none"> ▫ 14 adultes ▫ Pendant et après le processus 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ En emploi et sans emploi ▫ Diplômes visés : allant jusqu'à 4^e secondaire de l'équivalent du diplôme québécois au Québec
Fongecif (2012) <ul style="list-style-type: none"> ▫ 782 adultes en emploi ▫ En général, après la phase de sanction (7 % sont en cours de réalisation) 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Femmes (52 %) ▫ Moyenne de 38 ans ▫ En emploi (100 %) ▫ Diplômes visés : niveau IV (21 %) et V (17 %)
Fongecif (2016) <ul style="list-style-type: none"> ▫ 626 adultes ▫ En général, après la phase de sanction (8 % sont en cours de réalisation) 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Femmes (69 %) ▫ 30 à 39 ans (41 %) ▫ En emploi (86 %) ▫ 40 ans et plus (46 %) ▫ Diplômes visés : niveau IV (16 %) et V (22 %)
Leclerc <i>et al.</i> (2013) <ul style="list-style-type: none"> ▫ 1000 adultes ▫ Après la phase de sanction 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Femmes (83 %) ▫ Moins de 29 ans (3 %) ▫ En emploi (80 %) ▫ 30 à 44 ans (48 %) ▫ Démarche initiée par des adultes et l'employeur ▫ Diplômes visés : niveau IV (26 %) et V (41 %) ▫
Rocca et Veyron (2008) <ul style="list-style-type: none"> ▫ 414 adultes ▫ Après la phase de sanction 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ En emploi (96 %) ▫ 40 à 60 ans (plus de 80 %) ▫ Diplômes visés dans le 1^e sous-groupe : DEAVS, soit du niveau V (100 %)

ANNEXE B. EXTRAITS DU GUIDE D'ENTREVUE DE LA RECHERCHE SOURCE

Numéro	Questions ³⁷
Thème 1 : La décision de s'engager dans un processus scolaire	
1	Pouvez-vous me dire ce qui vous a amené à faire un retour aux études en FP au secondaire en _____ (<i>noter la date avant l'entrevue</i>)? <ul style="list-style-type: none"> ○ Possibilité de faire reconnaître des compétences ○ Changements dans vie personnelle ou professionnelle
2	Quel était votre but principal en faisant ce retour aux études? <ul style="list-style-type: none"> ○ Obtenir le DEP ○ Pouvoir obtenir emploi, subvention, augmentation salariale ou autre ○ Améliorer certaines compétences [<i>Faire préciser lesquelles</i>]
4	J'aimerais maintenant confirmer où vous en êtes dans vos études professionnelles . <i>AVANT l'entrevue : Vérifier à la Note de travail si la personne a ou non obtenu le DEP concerné au moment de la numérisation. Noter la date de la numérisation _____</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui : depuis le _____ ○ Non, mais est très avancée, il ne lui reste que ____ unités/ ____ à obtenir ○ Non et il serait surprenant qu'elle ait terminé au moment de l'entrevue.
Thème 2 : L'expérience de la démarche de RAC	
6	Pouvez-vous me dire ce qui vous a amené à faire une demande de reconnaissance de vos compétences en _____ (<i>noter le nom du programme AVANT</i>) <ul style="list-style-type: none"> ○ Suggestion d'une conseillère ou d'un conseiller [<i>contexte</i>] ○ Paraissait avantageux à faire pour obtenir le DEP [<i>faire préciser les avantages</i>]

37 Rappelons que l'entrevue a lieu après que l'équipe a analysé le dossier de RAC. Elle dispose donc de données sur le programme et des dates. Comme mentionné au chapitre 4, les questions reproduites ici sont celles qui ont suscité le plus de contenu permettant d'atteindre les objectifs spécifiques. Cependant, comme la méthode d'entrevue semi-structurée permet à l'adulte participant d'aborder un sujet au moment qui lui convient, l'ensemble du verbatim a été analysé.

10	<p>Qu'avez-vous découvert sur vous et vos compétences au cours des différentes étapes de reconnaissance de vos compétences Pouvez-vous me dire ce qui vous a aidé à faire ces découvertes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Échanges avec des personnes <i>[faire nommer fonctions ou liens]</i> ○ Évaluation en milieu de travail <i>[les faire nommer]</i> ○ Lecture de documents <i>[les faire nommer]</i>
Thème 3 : Les milieux et espaces qui favorisent l'apprentissage	
16	<p>Parmi les changements suivants, pouvez-vous <u>identifier ceux qui ont modifié votre vie, entre 2005 et aujourd'hui.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Nécessité d'utiliser des technologies nouvelles au travail, à la maison ou dans vos autres milieux de vie comme l'ordinateur, Internet, de nouveaux logiciels, etc. ○ Nécessité d'adopter de nouvelles façons de travailler ○ Fermeture d'usine/entreprise où vous travailliez ou licenciement suite à une réorganisation du travail ○ Changement d'emploi ou de travail (même entreprise ou non) liés à de nouveaux besoins ou de nouvelles opportunités ○ Travail ou cohabitation avec des personnes ayant des valeurs ou des façons de faire ou de vivre différentes des vôtres ○ Lois, règlements, normes ou programmes ayant eu un impact important sur votre vie au travail, à la maison ou ailleurs. ○ Nouvelles responsabilités au travail, à la maison ou ailleurs. ○ Nouveaux risques, à la maison, dans votre quartier ou au travail, vous exposant à des problèmes de santé ou de sécurité <p>Autre changement dans le monde du travail ou dans la société, qui a modifié votre vie entre 2005 et aujourd'hui <i>[Le noter]</i></p>
17	<p>Parmi ces changements, pouvez-vous identifier ceux qui vous ont amené à apprendre de nouvelles choses ou des façons de faire utiles dans votre vie au travail, à la maison ou dans vos autres milieux de vie</p>
19	<p>Pouvez-vous me dire comment ce changement a modifié votre vie <i>[Faire décrire]</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Où et quand ça s'est passé ○ Qu'est qui a changé <p>La situation avant, la situation après</p>

Thème 4 : Les caractéristiques personnelles	
37	Êtes-vous en formation à ce moment, dans un établissement scolaire ou ailleurs? ○ Si oui quel est l'organisme responsable et le sujet/programme de formation?
38	Avez-vous d'autres attestations officielles d'un ministère de l'éducation ou d'autres diplômes. ○ Si oui, lequel et depuis quand?
39	Possédez-vous d'autres qualifications reconnues par un document officiel (ex. : carte de compétence, carte de secouriste, etc.)? ○ Si oui, lequel et depuis quand?
40	Êtes-vous présentement en emploi? Lequel et depuis quand?
41	Quel est votre revenu brut (avant impôt) ○ Moins de 20 000 par année ○ Entre 20 001 et 30 000 par année ○ Entre 30 001 et 40 000 par année ○ Entre 40 001 et 50 000 par année ○ Entre 50 001 et 60 000 par année ○ Plus de 60 000 par année

Tirés de Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S. et Garon, S., 2010.

ANNEXE C. ARBORESCENCE

Dans l'arborescence ci-dessous, on trouve trois dimensions qui sont les branches maitresses qui comportent ensuite des branches secondaires qui sont les thèmes et les sous-thèmes. À chacun des thèmes et des sous-thèmes (nœuds), une courte définition est donnée et on s'y rapporte lors du codage.

Les deux premières dimensions reprennent les notions du cadre d'analyse. La première concerne les logiques d'engagement dans la RAC en FP composée comme thèmes de six logiques repérées dans la littérature et d'un septième intitulé Autre logique possible. La typologie adoptée par Kogut-Kubiak et al. (2006) ayant été élaborée en contexte français, ce dernier thème permet le codage de segments du corpus qui sortirait de cette typologie notamment à cause du contexte de la FP québécoise. La deuxième dimension concerne les phases du processus type de la RVA. La troisième dimension porte sur des caractéristiques du parcours des adultes avant, pendant et après le processus.

1. Dimension Logique d'engagement dans la RAC en FP	
Thème/Nœuds	Sous-thèmes/Sous-Nœuds
<p>1.1 Logique de promotion</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur des motifs d'engagement dans une démarche de RAC en FP pour accéder à une promotion professionnelle dans le domaine de travail dans lequel l'adulte exerce ainsi que les effets perçus de la RAC pendant et après leur démarche.</p>	<p>Motif : Évolution professionnelle interne Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC dans une perspective de mobilité ascendante tant verticale qu'horizontale au sein de l'entreprise où travaille déjà l'adulte (progression interne).</p> <p>Effet : Évolution professionnelle interne Tout matériel se rapportant à des propos sur une mobilité ascendante verticale ou horizontale, au sein de l'entreprise qu'ont permis ou pas la RAC ou le diplôme obtenu par voie de RAC.</p> <p>Motif : Évolution professionnelle externe Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC dans une perspective de mobilité ascendante tant verticale qu'horizontale au sein d'une autre entreprise que celle où travaille l'adulte au moment de s'inscrire en RAC (progression externe).</p> <p>Effet : Évolution professionnelle externe Tout matériel se rapportant à des propos sur une mobilité ascendante verticale ou horizontale, au sein d'une autre entreprise qu'ont permis ou pas la RAC ou le diplôme obtenu par voie de RAC.</p> <p>Motif : Rémunération Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC pour améliorer son salaire ou son revenu.</p> <p>Effet : Rémunération Tout matériel se rapportant à des propos sur une augmentation, obtenue ou non, de salaire ou de revenu qu'ont permis la RAC ou le diplôme obtenu par voie de RAC.</p> <p>Motif : Entrepreneuriat Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC afin de pouvoir exercer une activité professionnelle pour son propre compte et sous sa propre responsabilité.</p> <p>Effet : Entrepreneuriat Tout matériel se rapportant à des propos sur l'exercice d'une activité professionnelle pour son propre compte et sous sa propre responsabilité, qu'ont permis la RAC ou le diplôme obtenu par voie de RAC.</p>

<p>1.2 Logique de protection</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur des motifs d'engagement dans une démarche de RAC en FP pour faire valoir les compétences acquises en dehors de la formation scolaire auprès des employeurs afin de se protéger à court, à moyen ou à long terme d'un éventuel bouleversement (professionnelle ou personnelle) affectant son parcours professionnel, dans le domaine de travail dans lequel l'adulte exerce ainsi que les effets perçus de la RAC pendant et après leur démarche.</p>	<p>Motif : Protection de l'emploi</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC pour faire valoir des apprentissages, des expériences et des compétences auprès de l'employeur actuel afin de conserver son emploi ou de se protéger d'un éventuel bouleversement à court, moyen et long terme (fermeture d'entreprise, déménagement, etc.).</p> <p>Effet : Protection de l'emploi</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur la valeur donnée aux apprentissages, aux expériences ou aux compétences par l'employeur qui permet, ou non, de conserver l'emploi au sein de l'entreprise ou de se protéger d'un bouleversement et qu'ont permis la RAC ou le diplôme obtenu par voie de RAC (ex. : se maintenir en emploi).</p> <p>Motif : Recherche d'emploi</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC pour favoriser la recherche et l'obtention d'un emploi semblable à celui antérieur ou actuel.</p> <p>Effet : Recherche d'emploi</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos concernant la recherche d'emploi dans laquelle l'adulte a mis en valeur le diplôme obtenu par voie de RAC afin d'obtenir un emploi semblable à celui antérieur.</p> <p>Motif : Conditions de travail</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC afin de maintenir sensiblement ses conditions de travail autre que la rémunération (ex. : contrat de travail, niveau de responsabilité, heures...).</p> <p>Effet : Conditions de travail</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur un changement, avéré ou non, de conditions de travail autre que la rémunération et qu'ont permis la RAC ou le diplôme obtenu par voie de RAC (ex. : contrat de travail, niveau de responsabilité, heures...).</p>
<p>1.3 Logique de reconversion</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur des motifs d'engagement dans une démarche de RAC en FP afin de pouvoir changer de secteur d'activité ou de métier/profession correspondant à un nouveau projet professionnel ainsi que les effets perçus de la RAC pendant et après leur démarche.</p>	<p>Motif : Secteur d'activité</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC afin de pouvoir changer de secteur d'activité.</p> <p>Effet : Secteur d'activité</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur un changement, avéré ou non, de secteur d'activité qu'ont permis la RAC ou le diplôme obtenu par voie de RAC.</p> <p>Motif : Réorientation professionnelle</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC pour soutenir un projet de changement de métier ou de profession, dans le même secteur ou dans un nouveau secteur, en faisant reconnaître des compétences transversales au métier/profession exercé et celui envisagé.</p> <p>Effet : Réorientation professionnelle</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur un changement, avéré ou non, de métier/profession, dans le même secteur ou dans un nouveau secteur, qu'ont permis la RAC ou le diplôme obtenu par voie de RAC.</p>

<p>1.4 La logique d'insertion différée</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur des motifs d'engagement dans une démarche de RAC en FP pour faire valoir les compétences acquises en dehors de la formation scolaire auprès des employeurs afin de s'insérer durablement en emploi ainsi que les effets perçus de la RAC après leur démarche.</p>	<p>Motif : Stabilisation en emploi</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC d'un adulte ayant connu, dans le début de sa vie active, l'instabilité ou la précarité professionnelle et qui veut faire valoir des apprentissages, des expériences et des compétences auprès des employeurs afin stabiliser son parcours professionnel.</p> <p>Effet : Stabilisation en emploi</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos dans lequel l'adulte a mis en valeur le diplôme obtenu par voie de RAC permettant de trouver, ou non, un emploi stable comparativement à celui antérieur en mettant fin à l'instabilité ou la précarité professionnelle dont il a connu dans le début de sa vie active.</p>
<p>1.5 Logique de valorisation</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur des motifs d'engagement dans une démarche de RAC en FP pour faire un état des compétences acquises tout au long de la vie afin de mieux se sentir personnellement ou professionnellement ainsi que les effets perçus de la RAC ou de l'obtention du diplôme par voie de RAC par les adultes pendant et après leur démarche.</p>	<p>Motif : Valeur personnelle</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC pour faire valoir des apprentissages, des expériences et des compétences afin de se sentir mieux dans sa vie personnelle ou de corriger une injustice vécue antérieurement.</p> <p>Effet : Valeur personnelle</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur la valeur personnelle donnée aux apprentissages, aux expériences ou aux compétences par l'adulte, lui-même, ou auprès de son entourage non professionnel (famille, amis, etc.) qu'ont permis la RAC ou le diplôme obtenu par voie de RAC.</p> <p>Motif : Valeur professionnelle</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC pour faire valoir des apprentissages, des expériences, des compétences afin de se sentir mieux dans son environnement en étant reconnu professionnellement auprès de son entourage professionnel (employeur, pairs, etc.).</p> <p>Effet : Valeur professionnelle</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur la valeur donnée aux apprentissages, aux expériences ou aux compétences apportant un sentiment d'être reconnu professionnellement, ou non, auprès de son entourage professionnel (employeur, pairs, etc.) qu'ont permis la RAC ou le diplôme obtenu par voie de RAC.</p>
<p>1.6 Logique de poursuite de formation</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur des motifs d'engagement dans une démarche de RAC en FP pour faire un retour aux études ainsi que les effets perçus de la RAC pendant et après leur démarche.</p>	<p>Motif : Retour aux études</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur l'incitation à faire une démarche de RAC pour soutenir un retour aux études dans un autre programme de formation que celui où se fait la RAC</p> <p>Effet : Retour aux études</p> <p>Tout matériel se rapportant à des propos sur la poursuite de sa formation dans un nouveau programme de formation, autre que celui qu'où s'est fait la RAC.</p>

<p>1.7 Autre logique possible</p> <p>Tout autre matériel se rapportant à des propos sur des motifs d'engagement dans une démarche de RAC qui ne correspondent à aucun sous-thème plus haut ou qui peuvent recouvrir plus d'une logique d'engagement, ainsi que les effets perçus de la RAC pendant et après leur démarche.</p>	<p>Motif transversal Tout propos qui mentionne l'incitation à faire une démarche de RAC qui peut recouvrir plus d'une logique d'engagement et demande une analyse plus poussée pour associer le motif à une logique particulière.</p> <p>Effet transversal Tout autre matériel se rapportant à un changement, qu'a permis la RAC ou le diplôme obtenu par voie de RAC, qui peut recouvrir plus d'une logique d'engagement et demande une analyse plus poussée pour associer l'effet perçu à une logique particulière.</p> <p>Autre motif Tout propos qui mentionne l'incitation à faire une démarche de RAC et qui ne correspond pas à un sous-thème plus haut.</p> <p>Autre effet Tout autre matériel se rapportant à un changement, qu'a permis la RAC ou le diplôme obtenu par voie de RAC, qui ne correspond pas à un sous-thème plus haut.</p>
<p>2. Dimension Phases du processus type de la RVA</p>	
<p>2.1 Phase de l'information</p>	<p>Tout matériel se rapportant à des propos sur la découverte de l'existence de la RAC et sur l'information en amont de l'inscription de l'adulte dans le processus.</p>
<p>2.2 Phase d'identification et de recevabilité</p>	<p>Tout matériel se rapportant à des propos sur le repérage et la description des acquis de l'apprentissage et des compétences au regard du référentiel du programme ciblé, soit la préparation du dossier de l'adulte qui rassemble les preuves, ainsi que l'étude de recevabilité du dossier par l'établissement d'enseignement et l'entrevue de validation.</p>
<p>2.3 Phase d'évaluation</p>	<p>Tout matériel se rapportant à des propos sur les activités où une ou des personnes spécialistes de contenu jugent de la valeur des acquis et des compétences de l'adulte au regard du référentiel du programme ciblé.</p>
<p>2.4 Phase de sanction</p>	<p>Tout matériel se rapportant à des propos sur la décision finale rendue ou consignée par l'institution mandatée par l'État (ex. : reconnaissance partielle ou complète).</p>
<p>2.5 Phase de la formation complémentaire</p>	<p>Tout matériel se rapportant à des propos sur la formation complémentaire, dite partielle ou complète, dans le programme menant au DEP convoité pour développer l'ensemble des compétences de ce programme.</p>
<p>2.6 Accompagnement</p>	<p>Tout matériel se rapportant à des propos sur l'accompagnement par une personne conseillère en RAC ou autre.</p>
<p>3. Dimension Caractéristiques dans le parcours des adultes</p>	
<p>3.1 Parcours de formation</p> <p>Tout autre matériel se rapportant à des propos touchant des caractéristiques du parcours de formation des adultes, apportant de l'information pertinente sur les logiques d'engagement et qui ne correspond pas à un sous-thème plus haut.</p>	<p>Parcours de formation avant la RAC Tout matériel se rapportant à des propos sur des caractéristiques du parcours de formation des adultes avant la RAC (ex. : formation scolaire initiale, autres qualifications, interruption des études).</p> <p>Parcours de formation pendant et après la RAC Tout matériel se rapportant à des propos sur des caractéristiques du parcours de formation (formation créditée ou non) pendant et après la RAC.</p>

<p>3.2 Parcours personnel</p> <p>Tout autre matériel se rapportant à des propos touchant des caractéristiques du parcours personnel des adultes, apportant de l'information pertinente sur les logiques d'engagement et qui ne correspond pas à un sous-thème plus haut.</p>	<p>Parcours personnel avant la RAC Tout autre matériel se rapportant à des propos sur des caractéristiques du parcours personnel des adultes avant la RAC (ex. : immigration, séparation, maladie).</p> <p>Parcours personnel pendant et après la RAC Tout autre matériel se rapportant à des propos sur des caractéristiques du parcours personnel pendant et après la RAC</p>
<p>3.3 Parcours professionnel</p> <p>Tout autre matériel se rapportant à des propos touchant des caractéristiques du parcours professionnel des adultes, apportant de l'information pertinente sur les logiques d'engagement et qui ne correspond pas à un sous-thème plus haut.</p>	<p>Parcours professionnel avant la RAC Tout autre matériel se rapportant à des propos sur des caractéristiques du parcours professionnel des adultes avant la RAC (ex. : accident de travail, emplois antérieurs, en emploi, difficulté avec un employeur, revenue).</p> <p>Parcours professionnel pendant et après la RAC Tout autre matériel se rapportant à des propos sur des caractéristiques du parcours professionnel pendant et après la RAC.</p>

ANNEXE D. CERTIFICAT ETHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire

Rachel Bélisle

Professeure à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle
Université de Sherbrooke

Projet financé par le CRSH - Programme de subvention ordinaire

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Lise St-Pierre, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Johanne Lebrun, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Philippe Maubant, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Micheline Loignon, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 25 août 2008

ANNEXE E. LE PARCOURS DE RAC EN FP CHEZ 12 ADULTES

Bien qu'inhabituelle dans les études qualitatives, le tableau de la page suivante pourrait être aidant pour des personnes intervenantes, étant donné que le sujet est peu étudié dans un contexte québécois. Il synthétise certains résultats présentés dans le cinquième chapitre et a été utile pour les exposer rapidement. Ainsi, il pourrait servir à amorcer le dialogue en donnant des exemples concrets sur la pertinence de s'engager dans une démarche de RAC en FP, selon l'expérience de 12 adultes qui l'ont fait entre 2007 et 2008, et les effets perçus dans leur parcours professionnel, personnel et scolaire près de deux ans après l'obtention du DEP.

La première colonne se rapporte aux motifs d'engagement des adultes en RAC, selon la typologie des logiques. La deuxième colonne compile le nombre d'adultes chez qui on a repéré des effets anticipés et perçus par l'adulte, soit l'atteinte d'un ou plusieurs motifs initiaux pendant ou après la démarche de RAC. La troisième colonne se rapporte au nombre d'adultes qui n'avaient pas anticipé cet effet, mais qui ont le perçoivent une fois la démarche de RAC complétée et le DEP obtenu.

Tableau. Présence des logiques d'engagement chez 12 adultes québécois dans la RAC en FP

	Adultes évoquant ce motif d'engagement	Adultes évoquant l'effet perçu (anticipé)	Adultes évoquant cet effet perçu (non anticipé)
Logique de promotion			
Évolution prof. interne	2	2	3
Évolution prof. externe	1	1 (possibilité de l'atteindre en 2010)	
Rémunération	2	1	1 2 (par déduction de l'analyste)
Logique de protection			
Protection de l'emploi	2	2	2 (par déduction de l'analyste)
Recherche d'emploi	3	2 1 (possibilité de l'atteindre en 2010)	
Conditions de travail	1	(aucun détail)	
Logique de reconversion			
Secteur d'activité	1	1	
Réorientation	1	1	
Logique de valorisation			
Valeur personnelle	5	5	7
Valeur professionnelle			4
Logique de poursuite de formation			
Retour au études	4	3	1